



**CULTURA CÍVICA Y
EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA
EN NIÑOS NIÑAS Y
ADOLESCENTES: DIAGNÓSTICO
BRECHAS Y OPORTUNIDADES**

Fernando Gaál Rodríguez

CULTURA CÍVICA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES: DIAGNÓSTICO BRECHAS Y OPORTUNIDADES

Fernando Gaál Rodríguez

1ª edición, 2025, Cultura cívica y educación democrática en niños niñas y adolescentes: diagnóstico brechas y oportunidades.

D. R. © 2025, Movimiento Ciudadano

Louisiana 113, esq. Nueva York, Col. Nápoles, Alcaldía de Benito Juárez, 03810, Ciudad de México
www.movimientociudadano.mx

Todos los derechos reservados conforme a la ley

Hecho en México / Made in Mexico

“Cultura cívica y educación democrática en niños niñas y adolescentes: diagnóstico brechas y oportunidades” es una publicación de Movimiento Ciudadano (Louisiana 113, esq. Nueva York, Col. Nápoles, Alcaldía de Benito Juárez, 03810, Ciudad de México). Los artículos, documentos e investigaciones publicados son responsabilidad de sus autoras y autores. Movimiento Ciudadano, sus órganos directivos y ejecutivos son ajenos a las opiniones aquí presentadas; esta edición es una obra lanzada para estimular el conocimiento socioeconómico y político de nuestro entorno y su problemática (nacional y regional), sus derechos y obligaciones, así como para generar un diálogo sobre los avances y los retos de la participación y la representación política de la ciudadanía; el objetivo final de la obra consiste en comprender y elaborar propuestas de solución para las problemáticas detectadas. Su distribución es gratuita y no tiene fines de lucro.

Cultura cívica y educación democrática en niños niñas y adolescentes: diagnóstico brechas y oportunidades

Fernando Gaál Rodríguez

Sobre el autor

Investigador y especialista en participación infantil y adolescente, educación democrática y formación ciudadana. Su trabajo se ha centrado en el estudio de la cultura cívica, los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como en el diseño y análisis de mecanismos de participación para poblaciones infantiles y jóvenes. Ha colaborado en publicaciones y proyectos relacionados con la participación infantil, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de procesos democráticos desde edades tempranas. Sus investigaciones articulan enfoques de derechos humanos, educación cívica y políticas públicas orientadas a promover una participación significativa de niñas, niños y adolescentes en los asuntos que afectan su vida y su comunidad.

Resumen

El artículo explora la relación entre la educación democrática y la cultura cívica de niñas, niños y adolescentes en México a través de fuentes secundarias, con el propósito de identificar oportunidades para fortalecer la construcción temprana de ciudadanía. A partir de un marco conceptual que articula las nociones de ciudadanía infantil y adolescente, cultura cívica y educación democrática, el estudio explora a la población de 15 a 17 años.

La investigación utiliza como fuentes secundarias a la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020 y la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023 de Mejoredu. Los hallazgos muestran que las y los adolescentes presentan un fuerte sentido de pertenencia nacional, niveles relativamente altos de confianza interpersonal y disposición favorable hacia la participación, aunque persisten limitaciones en el conocimiento aplicado de los derechos humanos, la comprensión del papel de las instituciones, la valoración de la legalidad y la capacidad para relacionar principios democráticos con problemas concretos de la vida pública.

El análisis exploratorio identifica una correspondencia parcial entre los objetivos de la educación democrática y las disposiciones cívicas observadas. Mientras que la formación escolar parece contribuir al reconocimiento de valores democráticos y derechos fundamentales, se observan brechas importantes con las disposiciones cívicas en el desarrollo del juicio crítico, la comprensión de la rendición de cuentas, la exigibilidad de derechos y la participación efectiva.

Palabras clave

Cultura cívica, educación democrática, ciudadanía, participación infantil, participación adolescente, formación cívica y ética, socialización política, derechos de niñas, niños y adolescentes, cultura de la legalidad, democracia, educación para la ciudadanía, ENCUCI, Mejoredu, México.

Cultura cívica y educación democrática en niños niñas y adolescentes: diagnóstico brechas y oportunidades

Contenido

Siglas y acrónimos

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

1.2 Justificación

1.3 Objetivos

1.4 Hipótesis

1.5 Metodología

2. Marco conceptual

2.1 Niñez, adolescencia y ciudadanía

2.2 Cultura cívica

2.2.1 Sentido de arraigo, pertenencia e identidad

2.2.2 Conocimiento e interés en la política y problemas de la comunidad

2.2.3 Prácticas o hábitos cívicos

2.2.4 Valoración de la democracia

2.2.5 Confianza/desconfianza interpersonal e institucional

2.2.6 Tolerancia y respecto a las diferencias

2.2.7 Respeto a la legalidad

2.2.8 Corrupción

2.2.9 Solidaridad

2.2.10 Asociacionismo

2.2.11 Participación comunitaria

2.2.12 Participación ciudadana

2.2.13 Representación social

2.2.14 Representación política

3. Educación democrática

3.1 El papel de la escuela en la educación democrática

3.2 Educación democrática en México

4. Análisis

4.1 Cultura cívica

4.1.1 Nivel de orgullo de ser mexicano(a)

4.1.2 Identificación de problemas de seguridad pública en la comunidad

4.1.3 Medios de información sobre asuntos públicos

4.1.4 Interés o preocupación por los asuntos del país

4.1.5 Imaginario de ciudadanía

4.1.6 Conocimiento de la democracia

4.1.7 Preferencia por un régimen democrático

4.1.8 Confianza interpersonal

4.1.9 Confianza en instituciones y grupos sociales

4.1.10 Identificación de motivos de discriminación en el país

4.1.11 Confianza en instituciones del Estado

4.1.12 Percepción sobre el respeto a la legalidad en México

4.1.13 Percepción sobre la corrupción

- 4.1.13 Percepción sobre la corrupción
- 4.1.15 Participación en grupos o asociaciones
- 4.1.16 Trabajo voluntario
- 4.1.17 Participación ciudadana en los últimos 12 meses
- 4.1.18 Preferencia de tipo de país
- 4.1.19 Representación política y eficacia externa

4.2 Formación Cívica y Ética

4.3 Análisis comparativo

5. Conclusiones

Bibliografía

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías analíticas seleccionadas de la ENCUCI 2020 para el análisis de la cultura cívica en adolescentes.

Tabla 2. Contenidos de Formación Cívica y Ética para secundaria y aprendizajes clave por grado.

Tabla 3. Descriptor ILD (Identidad personal, ejercicio de la libertad y derechos humanos).

Tabla 4. Descriptor ICI (Interculturalidad crítica e inclusión).*

Tabla 5. Descriptor CDJ (Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y el apego a la legalidad).

Tabla 6. Resultados de 3.º de secundaria en Formación Cívica y Ética.

Índice de figuras

Figura 1. Nivel de orgullo de ser mexicano(a).

Figura 2. Interés en los asuntos públicos.

Figura 3. Principales problemas identificados en la comunidad.

Figura 4. Medios de información sobre asuntos públicos.

Figura 5. Conocimiento de derechos humanos.

Figura 6. Conocimiento de la democracia.

Figura 7. Percepción sobre la legalidad y el cumplimiento de normas.

Figura 8. Actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad.

Figura 9. Experiencias de discriminación.

Figura 10. Confianza interpersonal.

Figura 11. Confianza institucional.

Figura 12. Participación comunitaria.

Figura 13. Participación asociativa.

Figura 14. Participación ciudadana.

Figura 15. Representación social y política.

Siglas y acrónimos

CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CDJ	Ciudadanía Democrática, comprometida con la Justicia y el apego a la Legalidad
COMEXANI	Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez
ENCUCI	Encuesta Nacional de Cultura Cívica
ENCÍVICA	Estrategia Nacional de Cultura Cívica
ICI	Interculturalidad Crítica e Inclusión
ILD	Identidad Personal, Ejercicio de la Libertad y Derechos Humanos
INE	Instituto Nacional Electoral
MAP	Mapa de Atención Prioritaria
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)

Cultura cívica y educación democrática en niños niñas y adolescentes: diagnóstico brechas y oportunidades

Fernando Gaál Rodríguez

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

De acuerdo a Hart (1992:5), una nación es democrática en la medida en que la ciudadanía participa a través de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y debe practicarse desde tempranas edades. Añade que no es esperable que una persona en cuanto cumpla los dieciocho o veintiún años de edad cuente con los conocimientos, actitudes y valores cívicos y participe activamente en su comunidad sin antes haber practicado gradualmente; ya que esto no puede sólo enseñarse en abstracto.

La consolidación de una vida democrática depende, en buena medida, de los procesos de formación cívica que ocurren desde etapas tempranas, tanto formales e informales para poner en práctica valores, prácticas y actitudes cívicas (ENCÍVICA, 2024), así como aquellos valores y actitudes que se transmiten y construyen dentro de las familias (Matthews & Howell, 2006). En este sentido, la niñez y adolescencia constituyen un momento crítico dentro de la vida de las personas para la socialización política, en el que se internalizan actitudes, valores y disposiciones para construir una cultura cívica.

En México, la educación ha sido concebida normativamente como un instrumento fundamental para la formación de ciudadanía. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/última reforma 2024), establece que la educación debe fomentar el respeto a los derechos, las libertades, la cultura de paz y los valores democráticos, así como garantizar la participación de niñas, niños y adolescentes en los servicios educativos. Este mandato configura un modelo de educación democrática que trasciende la transmisión de contenidos y busca incidir en la formación integral de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía.

La disponibilidad de fuentes estadísticas como la Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020 (ENCUCI), permite aproximarse empíricamente a esta cuestión, al ofrecer información sobre actitudes, conocimientos y prácticas relacionadas con la vida pública en una muestra amplia de la población, que incluye a personas entre los 15 y 17 años.

En este contexto, resulta pertinente analizar la cultura cívica de la población adolescente, donde además de la familia, los procesos de educación democrática contribuyen en su formación en ciudadanía. Los resultados buscan identificar posibles brechas entre lo que el Estado busca formar y lo que efectivamente se observa para abrir oportunidades para la formación en ciudadanía de la población mexicana desde edades tempranas.

1.2 Justificación

Elegir la adolescencia para hablar de las experiencias tempranas en cultura cívica es debido a que existe una fuente de información confiable sobre este periodo de vida de las personas en este tema en particular: La ENCUCI 2020. La encuesta recoge información de personas mayores de 15 años y el primer rango de edad para analizar es entre los 15 a 17 años de edad, el cual forma parte de la adolescencia conforme a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que establece en su artículo 5° que son “adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (Cámara de Diputados, 2014). Es fortuito contar con esta información de la población de 15 a 17 años, pues para los propósitos de este artículo, este grupo ocupa una posición intermedia en la vida pública: ha transitado por buena parte de la educación obligatoria que incluye la formación cívica y ética, así como otras experiencias como comunitarias,

asociativas y de participación inclusive pero aún no ejerce plenamente derechos políticos formales. Desde este punto de vista, este grupo de 15 a 17 años es idóneo pues es el único con el que se puede contrastar los resultados de la ENCUCI con la Evaluación Diagnóstica de Formación Cívica y Ética de tercer grado de secundaria.

Este grupo de 15 a 17 años es un grupo clave para comprender los resultados de la formación cívica, incluidas las niñas y los niños¹ como los primeros en recibir este tipo de formación. Los resultados no son generalizables a toda la niñez, sino que permiten inferir tendencias para fortalecer la formación ciudadana desde edades tempranas. Estudios previos en estos temas emiten conclusiones sobre la niñez con información de la adolescencia, tales como El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés, *International Civic and Citizenship Education Study*) es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) consiste en recoger conocimientos y actitudes ciudadanas de estudiantes de 13 y 14 años de 22 países. Los resultados funcionan como un "espejo" que refleja cómo las oportunidades de participación en la escuela desde edades tempranas, la apertura al diálogo en el hogar, experimentar reglas de convivencia son precursores que impactan en la formación de la ciudadanía adolescente (Schulz et al., 2025)². Por su parte, Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2012) examinan las orientaciones políticas en personas entre los 12 hasta los 18 años de edad e infieren que la trayectoria de las inclinaciones políticas de las personas inicia desde etapas previas a la adolescencia, a través de la socialización política en la familia, las actividades participativas y la formación cívica en la escuela.

Si bien México no ha participado en el estudio ICCS, también en este país se puede decir que a pesar de la existencia de un marco normativo robusto en materia de educación democrática, la evidencia empírica disponible sugiere que la apropiación de valores, conocimientos y prácticas cívicas entre la población adolescente diverge con el promedio de la población.

¹ La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes nombra a una niña o niño a toda persona menor de 12 años de edad.

² El artículo analizará primordialmente adolescentes, pero se realizarán inferencias en la niñez desde el marco conceptual hasta el análisis.

Así como en el estudio de Schulz et al., el problema de investigación radica en la posible desconexión entre los objetivos de la educación democrática y los niveles observados de cultura cívica en adolescentes. Esta desconexión puede manifestarse en distintos ámbitos, como el conocimiento limitado de derechos, bajos niveles de participación, o actitudes ambivalentes hacia la legalidad y las instituciones. Cabe aclarar que este artículo comprende que la cultura cívica se construye con varios componentes, como la propensión de la familia en fomentar actitudes, la relación con las y los vecinos, la educación democrática en la escuela y en otros mecanismos no formales. Por lo tanto, no se puede afirmar que la educación democrática da como resultado la cultura cívica, pero por lo menos existen evidencias para tener un panorama un poco más amplio sobre lo que las niñas, niños y adolescentes necesitan para su formación ciudadana y permita mayor consistencia entre el mandato y las acciones públicas potenciales.

Por otro lado, existe una limitación analítica recurrente: la cultura cívica y la educación democrática suelen estudiarse por separado, sin establecer un vínculo claro entre resultados observables y procesos formativos consistentes e inconsistentes; por lo tanto, esto dificulta evaluar en qué medida los esfuerzos institucionales en materia educativa están teniendo efectos en la configuración de ciudadanía (Benedicto & Morán, 2002; Inclán Oseguera & León Rojo, 2022).

En este sentido, el problema central que guía esta investigación es:

¿Qué relación existe entre la cultura cívica observada en la población de adolescentes de 15 a 17 años y la educación democrática?

1.3 Objetivos

Esta pregunta guía el siguiente objetivo general:

Explorar la educación democrática para niñas, niños y adolescentes en México, mediante el uso complementario de fuentes secundarias, a partir del análisis de la cultura cívica y los aprendizajes relacionados con la formación ciudadana en adolescentes entre 15 a 17 años de edad.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la cultura cívica en la población adolescente de 15 a 17 años de edad a partir de indicadores de interés, conocimiento, valores, confianza y participación de la ENCUCI 2020 al comparar los niveles de cultura cívica de este rango de edad con el promedio nacional.
- Identificar los principales resultados de la formación cívica y ética entre la población de 15 a 17 años que formó parte de la Evaluación Diagnóstica de los aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023 elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Explorar los resultados de ambas fuentes a partir de dimensiones comunes o conceptualmente relacionadas para identificar convergencias y brechas, así como implicaciones para la formación desde edades tempranas.
- Proponer oportunidades de fortalecimiento de la educación cívica y democrática a partir de los hallazgos identificados.

1.4 Hipótesis de trabajo

La cultura cívica de la población adolescente de 15 a 17 años en México presenta un perfil diferenciado respecto del promedio nacional. En particular, se espera que este grupo resulte en niveles iguales o inferiores en dimensiones asociadas al conocimiento cívico, la participación y la comprensión de derechos e instituciones, en un contexto en el que se encuentra en una etapa de formación y aún no ejerce plenamente los derechos políticos formales. Al mismo tiempo, se anticipa que presente niveles relativamente más altos en actitudes como la confianza, la disposición participativa y el optimismo respecto a la vida pública.

Estas características podrían estar relacionadas con el momento de socialización política en el que se encuentra esta población y con los procesos formativos en ciudadanía que tienen lugar en esta etapa. En consecuencia, se plantea que los patrones observados en la cultura cívica de la población adolescente podrían guardar cierta relación no causal con algunos de los resultados de aprendizaje reportados en las evaluaciones de Formación Cívica y Ética en dimensiones comunes o conceptualmente relacionadas.

Explorar el contraste entre ambas fuentes permitirá identificar, por una parte, fortalezas en la formación ciudadana temprana y, por otra, brechas entre los propósitos de la educación democrática y sus resultados observables, aportando evidencia útil para el diseño y fortalecimiento de políticas públicas o nuevas investigaciones orientadas a la formación de ciudadanía desde edades tempranas.

Esta es una hipótesis de trabajo que tiene un carácter exploratorio y orienta el contraste entre los resultados de fuentes secundarias, no busca establecer relaciones causales ni probar estadísticamente que la educación cívica produce determinados niveles de cultura cívica.

1.5 Metodología

Este artículo es un estudio de tipo exploratorio, descriptivo y comparativo basada en el análisis de fuentes secundarias de información cuantitativas, cuyos insumos principales son la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020, así como los Resultados de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023. El estudio utiliza una estrategia de análisis comparativo entre los resultados del grupo poblacional entre 15 a 17 años de edad, que permite identificar diferencias relativas entre grupos de edad, así como brechas internas en la cultura cívica adolescente. Esta metodología no compara dos instrumentos como si midieran lo mismo; la intención es una análisis exploratorio que permita triangular fuentes distintas para observar dimensiones complementarias de un mismo problema, como describe Carter, et al, (2014) y que los métodos en temas de niñez y adolescencia es necesario para recuperar opiniones y experiencias desde distintos acercamientos, como lo han aplicado Alvarado & Ospina (2007), Vasco & Echevarría (2007) y UNICEF Chile (2025). Por lo tanto, triangular va a permitir responder: ¿cuáles aprendizajes cívicos se están logrando y qué disposiciones cívicas manifiestan las y los adolescentes?, ¿se puede inferir la niñez con estos resultados?

Ahora, si bien los resultados apuestan por identificar correspondencias y brechas que orientan investigación y política pública, hay limitantes como la diferencia conceptual entre ambos instrumentos que impide establecer causalidad. Por su parte, la temporalidad de las mediciones de ambos instrumentos es una limitante si se quisiera hacer una comparación estadística. Por lo tanto, su utilidad radica en el análisis de dimensiones relacionadas de un mismo campo de estudio a partir de la información disponible.

Así como en Mendieta & Estrada, (2003) y Marín, Á. M. O. (2016), se realiza un análisis específico de la población de 15 a 17 años, comparando sus resultados con el promedio nacional en distintos indicadores de cultura cívica de la ENCUCI seleccionados para este artículo. Para ello, se utilizan las dimensiones analíticas ya establecidas en la encuesta que agrupan variables relacionadas con: interés en asuntos públicos, conocimiento de derechos, actitudes, participación, representación y valores democráticos, confianza institucional y participación. Al comprender la adolescencia, se podrán inferir las necesidades para la población infantil.

Como ha sido señalado, con el fin de complementar este análisis y aproximarse a las distintas dimensiones de la educación democrática, se incorpora como fuente adicional los Resultados de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023 de tercero de secundaria elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2023), con el propósito de identificar el estado de los aprendizajes escolares vinculados a la ciudadanía democrática.

Se insiste en que estas fuentes no son utilizadas para establecer comparaciones directas ni causalidades, sino como insumos complementarios que permiten analizar la educación democrática desde la formación escolar (Mejoredu) y los resultados observables en la cultura cívica (ENCUCI).

Es importante señalar que, si bien la ENCUCI no mide directamente los procesos de educación democrática, sus indicadores permiten aproximarse a los resultados observables de dichos procesos, lo que posibilita su uso como insumo para analizar la correspondencia entre el marco normativo y la realidad empírica.

2. Marco Conceptual

La cultura cívica, en línea con la ENCUCI (2020), se expresa en un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y prácticas vinculadas con la vida pública, tales como el interés en los asuntos colectivos, la confianza en las instituciones, la adhesión a principios democráticos y la participación ciudadana. Por su parte, la educación democrática, está anclada en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que refiere al proceso mediante el cual se forman dichas disposiciones a través de la enseñanza, la socialización y la experiencia participativa. En este sentido, la cultura cívica puede interpretarse como la manifestación de la educación democrática, en tanto refleja el grado en que los aprendizajes, valores y prácticas promovidos por el sistema educativo y otros espacios formativos han sido internalizados por la población. Esta relación permite analizar la correspondencia y las brechas entre los principios normativos de la educación democrática y su expresión concreta en niñas, niños y adolescentes en conocimientos, actitudes, valores y prácticas.

Para desarrollar esta propuesta teórica, el marco conceptual se estructura de manera progresiva. En primer lugar, se delimita la noción de ciudadanía en la niñez y la adolescencia. En segundo término, se aborda el concepto de cultura cívica y sus principales componentes en estas etapas, los cuales constituyen las categorías analíticas centrales del estudio. Finalmente, se articula este enfoque con la noción de educación democrática, en correspondencia con el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, incorporando los conceptos de aprendizajes clave promovidos desde el ámbito escolar que contribuyen a la formación de capacidades ciudadanas en las primeras etapas de la vida de las personas.

2.1 Niñez, adolescencia y ciudadanía

El reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos no surgió de manera espontánea ni lineal; es el resultado de un cambio paradigmático en la forma en que las sociedades entienden a la niñez y adolescencia en la vida pública (UNICEF, 2025). Durante largo tiempo, la etapa de vida entre el nacimiento hasta los dieciocho años ha sido concebida como de preparación para la vida adulta, caracterizada por la dependencia y la tutela. Sin embargo, con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), impulsa una visión distinta: la de niñas, niños y adolescentes como personas con dignidad intrínseca, titulares de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, y con capacidad progresiva para ejercerlos.

En este marco, la Convención no sólo establece derechos de protección, sino que también introduce de manera contundente derechos de participación. El derecho a participar (artículo 12), a la libertad de expresión (artículo 13), a la libertad de asociación (artículo 15) y a acceder a información adecuada (artículo 17) constituyen pilares fundamentales para pensar la cultura cívica en esta población. Desde esta perspectiva, la ciudadanía no se limita a un estatus jurídico formal vinculado a la mayoría de edad, sino que se entiende como una práctica en construcción, en la que niñas, niños y adolescentes participan activamente en su entorno social, familiar, escolar y comunitario. Hart (1992) sostiene que la ciudadanía no es una condición que se alcanza súbitamente en la adultez, sino un proceso que se desarrolla mediante la práctica progresiva de la participación en la vida social. En este sentido, afirma que una sociedad donde sus ciudadanos participan desarrolla la capacidad gradualmente; por ello, es necesario generar oportunidades crecientes para que las niñas, niños y adolescentes intervengan en decisiones que afectan su vida y su comunidad. Así, desde Hart (1992, 2013) son concebidos como ciudadanía en formación cívica activa, con capacidades en progresión para opinar, deliberar y actuar en el espacio público.

No obstante, ¿son o no son ciudadanas y ciudadanos? Lo son, en tanto que forman parte de una comunidad compartida de valores, fines e identidad (Cortina, 1997). Por ello, impulsar la sensación de pertenencia, sentirse parte y arraigado es de suma importancia para que las y los ciudadanos se hagan cargo de ella, dice la autora. La incorporación de niñas, niños y adolescentes en la esfera de la ciudadanía ha sido objeto de debate en la literatura académica (Corona & Linares,

2007), debido a que hay posturas que sostienen que no lo son, en tanto carecen de derechos políticos formales como el voto (Knight, 2021) o la elegibilidad. Desde esta óptica, la ciudadanía se define en términos estrictamente legales y procedimentales, lo que excluye a la niñez y adolescencia de su ejercicio efectivo a participar activamente en la sociedad. Una segunda posición, más incluyente, sí los reconoce, subrayando que la ciudadanía no se agota en los derechos políticos, sino que plantea que la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes está en desarrollo a través de prácticas cotidianas, de mecanismos de participación propuestos en todos los ámbitos sociales y el fomento de la interacción social. Esta visión reconoce tanto sus capacidades actuales como las limitaciones estructurales que enfrentan, proponiendo una noción de ciudadanía progresiva, vinculada al desarrollo evolutivo y a las oportunidades que ofrece el entorno (Corona & Morfín, 2001).

Las normas en México establecen un reconocimiento como ciudadano y ciudadana a la niñez y adolescencia. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) no utiliza el término “ciudadanía”, pero sí les reconoce como sujetos de derechos y de garantizar su participación en la vida social; esto implica que ejercen una forma de ciudadanía sustantiva al acceder a sus derechos, aunque no tengan ciudadanía política (Corona & Morfín, 2001). Para complementar, hay lineamientos para la participación de niñas, niños y adolescentes (SIPINNA, 2016) que les asume como actores con un papel activo en el ejercicio de sus derechos; esto se fundamenta en su capacidad para formarse opiniones propias y expresarlas, aportando perspectivas valiosas que deben ser consideradas en la construcción de políticas públicas. Esto exige procesos de participación orientados a que puedan incidir, transformar y tomar decisiones en los ámbitos de su vida, por lo que este documento establece el desarrollo de mecanismos que garanticen dicha participación efectiva.

2.2 Cultura cívica

A partir de este punto, resulta necesario precisar el concepto de cultura cívica como categoría analítica central. La cultura cívica se define como el conjunto de creencias, valores, actitudes y prácticas que estructuran y modelan la relación de los individuos con el poder público, con diferentes formas asociativas y con otros individuos (Almond & Verba, 1963; Norris, 2011; Dalton, 2015; Putnam, 1993). Este concepto abarca tanto dimensiones normativas como empíricas, incluyendo valores sustantivos como la igualdad, la libertad y la solidaridad, así como valores de proceso como la apertura, la reciprocidad, la discusión, la responsabilidad y la tolerancia (Norris, 2011; Dalton, 2015). Asimismo, incorpora elementos como la afinidad cívica, el conocimiento, las prácticas, la identidad y la deliberación (Almond & Verba, 1963; Dalton, 2015; Putnam, 1993). En este sentido, la cultura cívica constituye un componente fundamental para el funcionamiento de la democracia, ya que provee los recursos simbólicos y normativos que permiten su sostenimiento en contextos sociales diversos (Norris, 2011; Putnam, 1993).

Las definiciones operativas desarrolladas en instrumentos como la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCÍVICA) y la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) coinciden en destacar el carácter relacional y multidimensional de este concepto para aplicarlo en acciones públicas. Ambas enfatizan que la cultura cívica no se limita al conocimiento de normas o instituciones, sino que implica prácticas concretas de participación, niveles de confianza interpersonal e institucional, y disposiciones hacia la legalidad y la convivencia democrática. Sin embargo, mientras la ENCÍVICA pone mayor énfasis en la formación de ciudadanía activa y en la corresponsabilidad entre Estado y sociedad, la ENCUCI se centra en la medición empírica de actitudes, percepciones y comportamientos, lo que permite observar brechas y desafíos en distintos grupos poblacionales.

En este marco, surge la pregunta clave: ¿cómo se configura la cultura cívica en niñas, niños y adolescentes? A diferencia de la población adulta, en quienes la cultura cívica puede observarse como un conjunto relativamente consolidado de disposiciones y prácticas, en la niñez y adolescencia se trata de un proceso en formación con diversos actores que contribuyen a ello, tales como su familia y la propia educación democrática formalizada en educación cívica como materia

principal para fomentar (Vázquez Bautista, 2022). La cultura cívica en esta población se construye a través de experiencias cotidianas en espacios como la familia, la escuela, la comunidad y, cada vez más, los entornos digitales. Es en estos espacios donde niñas, niños y adolescentes aprenden valores como la justicia, la cooperación, el respeto y apego a las normas y la participación.

La evidencia internacional sugiere que el desarrollo de la cultura cívica en esta población está estrechamente vinculado a oportunidades reales de participación (Liebel, 2007; Hart, 2013; UNESCO, 2015). No basta con enseñar contenidos sobre democracia; es necesario generar experiencias significativas donde niñas, niños y adolescentes puedan ejercer su voz, tomar decisiones y observar el impacto de su participación. Estudios recientes muestran que cuando se les involucra en procesos deliberativos, proyectos comunitarios o espacios de representación escolar, desarrollan mayores niveles de socialización política, sentido de pertenencia y compromiso cívico (Corona & Linares, 2007; Checkoway, B. & Aldana, A., 2013; Hart, 2013; Flores & Somuano, 2015).

Asimismo, este desarrollo cívico está mediado por factores estructurales como el nivel socioeconómico, el acceso a información, la calidad de las instituciones educativas y el entorno familiar (Torney-Purta et al., 2001). La participación significativa de niñas, niños y adolescentes requiere condiciones habilitantes, incluyendo adultos dispuestos a escuchar, marcos normativos que reconozcan su agencia y espacios seguros para la expresión (SIPINNA, 2016). En este sentido, la cultura cívica no es sólo un atributo individual, sino un fenómeno relacional que depende de las interacciones entre la población infantil y adolescentes con las personas y su entorno.

En suma, la cultura cívica en niñas, niños y adolescentes puede entenderse como un proceso dinámico de construcción de significados, valores y prácticas relacionadas con la vida en común y la participación en lo público. Este proceso no es lineal ni uniforme, sino que se configura a partir de múltiples experiencias y contextos. Reconocer a la niñez y a la adolescencia como

protagonistas constituye una condición necesaria para la consolidación de sociedades democráticas más inclusivas y sostenibles.

Una vez delimitada la noción de cultura cívica, se desarrolla un conjunto de categorías observables de la Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020 (ENCUCI), que permiten examinar tanto sus componentes subjetivos como sus expresiones conductuales. La tabla 1 muestra una selección de categorías basada en dos criterios: a) aquellas que tuvieran información disponible para el grupo de edad 15 a 17 años y b) aquellas relacionadas con la vida de una persona adolescente en el rango edad y permita elaborar un diagnóstico; por ejemplo, delitos electorales no tiene sentido utilizarla para analizar, entre otras.

Posterior a la tabla se desarrolla cada tema, la categoría conceptual y el indicador, primero de manera general de acuerdo con el marco conceptual de la ENCUCI 2020, y después se complementa sobre cómo se experimenta en la niñez y adolescencia. Analizarlas desde este punto permite describir disposiciones presentes para luego comprender trayectorias de construcción de ciudadanía en las personas.

Tabla 1. Categorías Conceptuales de Cultura Cívica

Categoría Conceptual	Indicador
1. Sentido de arraigo, pertenencia e identidad	Nivel de orgullo de ser mexicano(a)
2. Conocimiento e interés en la política y problemas de la comunidad	Identificación de problemas de seguridad pública como pandillerismo, robos o delincuencia en su colonia o localidad.
	Identifica los medios de comunicación por los cuales las personas se informan
3. Prácticas o hábitos cívicos	Nivel de interés o preocupación por los asuntos del país.

Categoría Conceptual	Indicador
4. Valoración de la democracia	Imaginario de Ciudadanía Nivel de acuerdo o desacuerdo con un régimen político Condición de saber o haber escuchado qué es la democracia
5. Confianza/desconfianza interpersonal e institucional	Grado de confianza en la mayoría de las personas que conoce personalmente.
	Grado de confianza en instituciones y grupos sociales
	Grado de confianza en instituciones del Estado
6. Tolerancia y respecto a las diferencias	Identificación de discriminación en el país
7. Respeto a la legalidad	Opinión sobre el respeto de las leyes
8. Corrupción	Percepción sobre el nivel de corrupción con el gobierno anterior
9. Solidaridad	Participación altruista
10. Asociacionismo	Condición de haber participado en su vida en en algún grupo o asociación
11. Participación comunitaria	Participación en trabajo voluntario
12. Participación ciudadana	Condición de participación durante los últimos 12 meses
13. Representación social	Preferencia de tipo de país
14. Representación política	Nivel de acuerdo o desacuerdo con la frase: “Las personas como usted no tienen nada que opinar sobre lo que hace el gobierno”.

Fuente: elaboración propia con base en el marco conceptual de la ENCUCI 2020.

2.2.1 Sentido de arraigo, pertenencia e identidad

De acuerdo con la ENCUCI (2020), esta categoría refiere al nivel en que las personas sienten que forman parte de una comunidad, se identifican con ella y experimentan orgullo, por ejemplo, de ser mexicanas, lo que permite medir el sentido de colectividad. En términos analíticos, esta variable remite a la internalización de marcos de referencia compartidos que estructuran la relación entre el individuo y su entorno social. El arraigo y la identidad operan como mecanismos de cohesión social, al generar vínculos afectivos que sostienen la cooperación y la confianza dentro de una comunidad.

En niñas, niños y adolescentes, este sentido de pertenencia se construye de manera progresiva a través de experiencias cotidianas en espacios inmediatos como la familia, la escuela y la comunidad. En la niñez, la construcción del arraigo se vincula estrechamente con los procesos de apego y socialización primaria, en los que las figuras de cuidado transmiten normas, valores y significados sobre “quiénes somos” y “a qué pertenecemos” (Bowlby, 1972). Estas primeras identificaciones no sólo son afectivas, sino también cognitivas, en tanto permiten a niñas y niños ubicarse en categorías sociales que organizan su comprensión del mundo, como la familia, la comunidad local o la escuela (Berger y Luckmann, 1968). La repetición de prácticas cotidianas, rituales escolares y narrativas sobre la comunidad contribuye a naturalizar estos marcos de pertenencia, dotándolos de estabilidad y sentido. En este periodo, el reconocimiento por parte de figuras significativas resulta clave, ya que fortalece la autoestima social y la percepción de pertenecer legítimamente en el grupo (Honneth, 1997).

En la adolescencia, el sentido de pertenencia se organiza a partir de una mayor reflexividad. Las y los adolescentes no sólo reproducen identidades heredadas, sino que comienzan a evaluarlas, negociarlas e incluso cuestionarlas en función de nuevas experiencias y referentes sociales. Este proceso implica una búsqueda activa de coherencia entre la identidad personal y las identidades colectivas disponibles, lo que puede derivar tanto en formas de arraigo más complejas como en tensiones o rupturas (Erikson, 1968). En esta etapa, la pertenencia a grupos de pares, colectivos juveniles o comunidades simbólicas adquiere un peso significativo, al ofrecer espacios de reconocimiento y validación.

En conjunto, el desarrollo del arraigo, la pertenencia y la identidad en estas etapas no sólo configura la relación subjetiva con la comunidad, sino que sienta las bases para la construcción de disposiciones cívicas. La experiencia temprana de ser reconocido, incluido y valorado dentro de un colectivo incide en la confianza social y en la percepción de que la participación es significativa y posible, elementos fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía activa en etapas posteriores de la vida.

2.2.2 Conocimiento e interés en la política y problemas de la comunidad

La ENCUCI define esta categoría como la percepción que tienen las personas sobre los problemas que afectan su entorno, como la inseguridad, y las prácticas que desarrollan para informarse, incluyendo los medios que utilizan. Este componente articula dimensiones cognitivas, actitudinales y conductuales, lo que lo convierte en un indicador clave de involucramiento cívico.

En el caso de niñas y niños, la aproximación al conocimiento sobre asuntos públicos se configura principalmente a través de procesos de socialización primaria, donde la familia y la escuela actúan como filtros interpretativos de la realidad social. En esta etapa, más que la acumulación de información factual, resulta central la construcción de marcos de significado que permitan identificar qué es un problema colectivo y por qué es relevante. Las conversaciones cotidianas, las narrativas escolares y las experiencias cercanas, como situaciones de conflicto o cooperación en su entorno inmediato, funcionan como primeros referentes para comprender lo público. La evidencia sugiere que cuando las personas adultas promueven explicaciones accesibles y fomentan preguntas, se fortalece no solo el conocimiento incipiente, sino también la disposición a interesarse por temas comunitarios (Flanagan, 2013; Torney-Purta et al., 2001).

Asimismo, el desarrollo del interés en la niñez está profundamente vinculado con experiencias de participación guiada. Actividades como la toma de decisiones en el aula, la resolución colectiva de problemas o la participación en proyectos escolares permiten que niñas y niños experimenten formas tempranas de agencia cívica. Estas experiencias contribuyen a que los asuntos públicos dejen de percibirse como abstractos o lejanos y se reconozcan como parte de su vida cotidiana. Desde una perspectiva del desarrollo cognitiva, esto implica transitar de una comprensión egocéntrica hacia una noción más amplia del bienestar común (Piaget, 1932), proceso que se ve reforzado cuando las instituciones educativas integran prácticas deliberativas y reflexivas de manera sistemática (Hart, 1992; Hess & McAvoy, 2015).

Por otro lado, el acceso a información en la adolescencia está cada vez más mediado por entornos digitales, lo que introduce desafíos adicionales relacionados con la comprensión crítica de los contenidos. Aunque las y los adolescentes pueden estar expuestos a noticias o discusiones sobre problemáticas sociales, su capacidad para contextualizar, evaluar fuentes y distinguir entre información y opinión se encuentra en desarrollo. En este sentido, la alfabetización mediática desde edades tempranas se vuelve un componente fundamental para fortalecer tanto el conocimiento como el interés informado en lo público. La evidencia indica que intervenciones educativas orientadas a desarrollar estas habilidades favorecen una relación más reflexiva con la información y contribuyen a la formación de una ciudadanía más crítica y participativa (Livingstone, 2014; UNESCO, 2019).

2.2.3 Prácticas o hábitos cívicos

Esta categoría, según la ENCUCI, mide el nivel de interés o preocupación por los asuntos del país, así como las prácticas recurrentes para informarse sobre ellos. En términos más amplios, refiere a la incorporación de rutinas que vinculan a los individuos con la esfera pública, configurando disposiciones estables hacia la participación o la indiferencia. Los hábitos cívicos son, en este sentido, una expresión concreta de la cultura cívica internalizada.

En niñas, niños y adolescentes, estos hábitos se encuentran en una fase incipiente, pero no por ello irrelevante. Acciones como participar en actividades escolares, expresar opiniones en el aula o involucrarse en iniciativas comunitarias constituyen formas tempranas de práctica cívica. Durante la adolescencia, estas prácticas pueden diversificarse, incluyendo el activismo digital o la participación en causas sociales. La consolidación de hábitos cívicos depende en gran medida de la repetición de experiencias significativas y del reconocimiento de su impacto.

En la niñez, la formación de hábitos cívicos está estrechamente vinculada con la rutina y la estructura de los entornos cotidianos (Hart, 1992; Schulz, et al, 2025) particularmente la escuela y el hogar. En esta etapa, las prácticas cívicas no suelen ser reconocidas como tales por quienes las ejercen, pero adquieren sentido a través de la reiteración de conductas como respetar normas colectivas, participar en decisiones grupales o asumir responsabilidades compartidas (Rogoff, 2003). Estas experiencias configuran disposiciones tempranas hacia la cooperación, la reciprocidad y la pertenencia a una comunidad, que son la base de comportamientos cívicos más complejos. La literatura muestra que la participación guiada y la creación de ambientes donde se valore la voz infantil favorecen la internalización de estos hábitos como parte de la vida cotidiana (Hart, 1992).

Asimismo, la dimensión afectiva juega un papel clave en la consolidación de hábitos cívicos en niñas y niños. La repetición de prácticas cobra relevancia cuando está asociada a experiencias de reconocimiento, eficacia y pertenencia. Es decir, cuando niñas y niños perciben que su participación tiene efectos tangibles o es valorada por otras personas, se fortalece la probabilidad de que dichas prácticas se conviertan en hábitos duraderos. Este proceso se relaciona con el desarrollo de un sentido de agencia, entendido como la capacidad de influir en su entorno, lo cual constituye un precursor fundamental de la participación cívica en etapas posteriores (Bandura, 1977; Flanagan, 2013).

En la adolescencia, la consolidación de hábitos cívicos adquiere mayor complejidad y reflexividad, en tanto las y los adolescentes desarrollan capacidades cognitivas y socioemocionales que les permiten comprender de manera más abstracta su relación con lo público y situarse como actores dentro de ella (Erikson, 1968). En esta etapa, las prácticas dejan de ser predominantemente guiadas y comienzan a responder a motivaciones propias, vinculadas con procesos de construcción de identidad y sentido de pertenencia social, lo que favorece la estabilización de disposiciones hacia la participación. Asimismo, se amplían y diversifican los repertorios de acción, incorporando tanto formas convencionales como no convencionales, incluyendo la participación en colectivos, iniciativas comunitarias y entornos digitales, donde se desarrollan habilidades como la deliberación, la argumentación y la organización (Flanagan, 2013; Kahne et al., 2015; Hess & McAvoy, 2015).

2.2.4 Valoración de la democracia

La ENCUCI indaga en esta categoría el valor que la población otorga a la democracia y el tipo de ciudadanía que concibe, es decir, el imaginario normativo sobre cómo deben comportarse las y los ciudadanos. Este componente articula creencias sobre el sistema político con expectativas sobre el rol individual en él, lo que permite entender no sólo la legitimidad de la democracia, sino las formas en que se espera ejercer la ciudadanía.

En la niñez, la comprensión de la democracia se configura inicialmente en un plano experiencial y situado, estrechamente vinculado con interacciones cotidianas donde se aprenden reglas, jerarquías y formas de participación. Más que una noción abstracta de sistema político, niñas y niños desarrollan esquemas cognitivos sobre justicia, autoridad y cooperación a partir de prácticas como el juego, la resolución de conflictos y la negociación de normas en espacios escolares y familiares (Piaget, 1932). Estas experiencias permiten la internalización progresiva de principios como la equidad, la reciprocidad y el reconocimiento del otro, que constituyen la base de una cultura cívica incipiente (Turiel, 2002).

Asimismo, el imaginario de ciudadanía en la niñez no se construye únicamente desde la instrucción formal, sino a través de procesos de socialización política (Corona & Morfin, M. 2001; Corona, Y. & Linares, ME, 2007). La observación de figuras adultas, particularmente en contextos de autoridad, modela expectativas sobre lo que significa actuar como “buen ciudadano o ciudadana”. Cuando los entornos promueven prácticas consistentes con valores democráticos, como la inclusión en la toma de decisiones o el respeto a la diversidad de opiniones, se favorece el desarrollo de una agencia cívica temprana. En contraste, contextos caracterizados por relaciones verticales o arbitrarias pueden limitar la comprensión de la ciudadanía como práctica participativa, reforzando visiones pasivas o instrumentales del rol ciudadano (Flanagan y Levine, 2010; Hart, 1992).

En la adolescencia, esta articula sus experiencias previas con marcos normativos más amplios, incorporando ideas sobre derechos, justicia social y representación política. El imaginario de ciudadanía se vuelve más elaborado, aunque también más susceptible a tensiones derivadas de la discrepancia entre ideales democráticos y prácticas observadas. La evidencia muestra que la percepción de incongruencias en el comportamiento institucional o en la actuación de figuras adultas puede erosionar la confianza en la democracia, afectando tanto la legitimidad percibida del sistema como la disposición a participar en él (Easton, 1975; Flanagan, 2013).

2.2.5 Confianza/desconfianza interpersonal e institucional

Esta categoría mide el grado de confianza en otras personas y en instituciones públicas, considerándose un indicador de afinidad cívica que puede incentivar la participación. La confianza funciona como un mecanismo que reduce la incertidumbre en la interacción social y facilita la cooperación, siendo fundamental para el funcionamiento de sistemas democráticos.

En la niñez, la confianza interpersonal se configura como un proceso relacional y acumulativo que se origina en vínculos de apego y se extiende progresivamente a círculos sociales más amplios (Bowlby, 1972). A partir de interacciones reiteradas con personas cuidadoras, pares y figuras de autoridad cercanas, niñas y niños desarrollan expectativas sobre la confiabilidad de los otros (Winnicott, 1972, 1993), lo que incide en su disposición a cooperar, compartir y seguir normas colectivas. Este proceso no es meramente afectivo, sino también cognitivo, ya que implica la formación de juicios sobre intenciones, reciprocidad y equidad. La evidencia en desarrollo moral y social sugiere que contextos consistentes, donde las normas se aplican de manera predecible y justa, favorecen la generalización de la confianza más allá de relaciones inmediatas (Erikson, 1963; Rotenberg, 2010).

En paralelo, la confianza institucional en la niñez emerge de forma indirecta y mediada por experiencias concretas con reglas, rutinas y autoridades en entornos como la escuela. Más que una evaluación abstracta de instituciones, niñas y niños interpretan la legitimidad institucional a partir del trato recibido y de la coherencia entre normas y prácticas. Cuando perciben que las reglas son claras, que las sanciones son proporcionales y que existe un trato respetuoso, tienden a atribuir legitimidad a la autoridad y a internalizar disposiciones favorables hacia el orden institucional. Por el contrario, experiencias de arbitrariedad, favoritismo o abuso pueden generar esquemas tempranos de desconfianza que dificultan la construcción posterior de vínculos cívicos más amplios (Tyler y Lind, 1992; Nucci, 2001).

Las y los adolescentes comienzan a evaluar críticamente a las instituciones, integrando experiencias personales con narrativas provenientes de medios de comunicación, redes sociales y artefactos culturales para comunicar tales como memes, *stickers*, *GIFs*, *reels*, entre otros. Este proceso puede derivar en posturas más escépticas, que no necesariamente implican desafección, sino una diferenciación más sofisticada entre actores, niveles de gobierno y tipos de autoridad. De hecho, la literatura indica que cierto grado de desconfianza crítica puede coexistir con formas activas de compromiso cívico, en la medida en que motiva la vigilancia, la exigencia de rendición de cuentas y la participación informada (Levi y Stoker, 2000; Flanagan y Stout, 2010).

2.2.6 Tolerancia y respeto a las diferencias

La ENCUCI define esta categoría como las actitudes de respeto hacia ideas, creencias o prácticas distintas, así como la identificación de situaciones de discriminación. Este componente es central para la convivencia democrática, ya que implica el reconocimiento de la diversidad y la disposición a coexistir con ella.

En la niñez, la tolerancia y el respeto a las diferencias se configuran inicialmente en el plano de la interacción concreta, donde niñas y niños reconocen y reaccionan ante diferencias visibles como apariencia, habilidades o formas de comportamiento. Este proceso no implica la construcción gradual de criterios sobre inclusión, exclusión y trato justo. A través de experiencias cotidianas como el juego cooperativo, la resolución de conflictos y la mediación adulta, se desarrollan capacidades para reconocer al otro como sujeto legítimo (Winnicott, 1972), lo que sienta las bases para actitudes prosociales. La investigación en desarrollo social muestra que, desde edades tempranas, las y los niños son sensibles a situaciones de injusticia y pueden rechazar prácticas excluyentes cuando estas son explícitas, aunque también pueden producir sesgos implícitos presentes en su entorno (Killen y Rutland, 2011; Aboud, 2008).

El papel de los contextos de socialización resulta decisivo, ya que las normas y discursos presentes en la familia, la escuela y los medios moldean la interpretación de las diferencias. Cuando estos entornos promueven activamente la inclusión, el reconocimiento y la equidad, se favorece la internalización de normas de respeto que trascienden lo inmediato. En cambio, la exposición a estereotipos o prácticas discriminatorias puede consolidar prejuicios desde edades tempranas, muchas veces de manera no reflexiva (Young-Bruehl, 1996). En este sentido, la intervención educativa no sólo transmite valores, sino que también estructura oportunidades de

interacción significativa con la diversidad, lo que ha demostrado ser un mecanismo eficaz para reducir prejuicios y fomentar actitudes inclusivas (Allport, 1954; Bigler y Liben, 2007).

En la adolescencia, el respeto a las diferencias se amplía hacia dimensiones más abstractas, integrando categorías sociales complejas como cultura, religión, género u orientación. Este desarrollo se ve acompañado por la capacidad de adoptar perspectivas múltiples y de reflexionar sobre normas sociales y principios de justicia, lo que permite una evaluación más crítica de la discriminación. No obstante, este proceso no es lineal, ya que las y los adolescentes también se encuentran en una etapa de búsqueda de identidad y pertenencia, lo que puede intensificar la adhesión a normas grupales y, en algunos casos, reforzar dinámicas de exclusión. La evidencia sugiere que contextos educativos que promueven el diálogo, el pensamiento crítico y el contacto intergrupar contribuyen a consolidar formas más consistentes de tolerancia democrática (Rutland y Killen, 2015; Flanagan, 2013).

2.2.7 Respeto a la legalidad

Esta categoría estima la propensión de las personas a apegarse a las normas; es decir, actuar conforme a la ley. Más allá del cumplimiento formal, implica la internalización de normas como legítimas y necesarias para la convivencia social. El respeto a la legalidad es un componente normativo de la cultura cívica que refleja la relación entre el individuo y el orden jurídico.

En la niñez, el respeto a la legalidad se configura a partir de la experiencia directa con normas concretas en contextos como la familia y la escuela, donde las reglas se presentan inicialmente como externas y vinculadas a la autoridad. La literatura en desarrollo moral muestra que estas experiencias tempranas son clave para pasar de una obediencia heterónoma a formas incipientes de autonomía normativa (Piaget, 1932; Kohlberg, 1992). En esta etapa, niñas y niños tienden a evaluar las normas en función de sus consecuencias inmediatas o de la posibilidad de

sanción, más que por su justificación intrínseca. Sin embargo, este proceso evoluciona conforme interactúan en entornos donde las reglas son explicadas, negociadas o aplicadas de manera consistente, lo que permite una transición gradual hacia la comprensión de principios como la equidad, la reciprocidad y la función social de las normas. De manera complementaria, la percepción de legitimidad en la niñez no depende únicamente de la existencia de reglas, sino de cómo estas son implementadas por figuras de autoridad. Cuando niñas y niños perciben que las normas se aplican de forma justa, consistente y respetuosa, es más probable que desarrollen una disposición favorable hacia su cumplimiento. En contraste, la arbitrariedad, la inconsistencia o el uso coercitivo de la autoridad pueden debilitar la internalización normativa, promoviendo formas instrumentales de obediencia o incluso resistencia (Young-Bruehl, 1996; Tyler, 2006; Nucci, 2001). Este énfasis en la justicia procedimental sugiere que la legitimidad del orden normativo se construye relacionamente desde etapas tempranas, influyendo en la forma en que posteriormente se interpretan las leyes formales.

En la adolescencia, el respeto a la legalidad se desarrolla con el pensamiento abstracto y la capacidad de cuestionar las normas en función de principios más amplios. Las y los jóvenes comienzan a diferenciar entre legalidad y legitimidad, evaluando críticamente las reglas en términos de justicia, derechos y coherencia con valores democráticos. Este proceso no implica necesariamente un debilitamiento del respeto a la ley, sino una transformación hacia formas más reflexivas y selectivas de cumplimiento. La evidencia sugiere que esta etapa es crucial para la consolidación de una ciudadanía consciente, en la medida en que permite articular el respeto a las normas con la capacidad de cuestionarlas cuando se perciben como injustas o excluyentes (Turiel, 2002; Smetana, 2013).

En conjunto, el respeto a la legalidad se construye mediante una trayectoria que va de la regulación externa a la internalización reflexiva de normas. Las experiencias en la niñez son determinantes, ya que configuran las bases sobre las cuales se desarrollará una relación más compleja con el orden jurídico en la adolescencia y la vida adulta, condicionando tanto la

disposición al cumplimiento como la capacidad de participar críticamente en la construcción de normas colectivas.

2.2.8 Corrupción

La ENCUCI mide la percepción y experiencia de prácticas corruptas, entendidas como el abuso de funciones públicas para beneficio personal. Esta categoría no sólo refleja la evaluación del desempeño institucional, sino también las normas sociales respecto a la legalidad y la ética pública.

En la niñez, la comprensión de la corrupción se construye a partir de esquemas morales iniciales vinculados con la obediencia a reglas, la equidad y la sanción de conductas consideradas “incorrectas”. Desde etapas tempranas, niñas y niños desarrollan juicios morales basados en consecuencias visibles y en la autoridad, lo que implica que interpretan prácticas como el soborno o el favoritismo en términos de trampa o injusticia más que como fallas estructurales del sistema (Piaget, 1932; Kohlberg, 1992). En este proceso, la socialización primaria resulta decisiva: la observación de comportamientos cotidianos en la familia, la escuela y el entorno comunitario configura marcos de referencia sobre lo permitido y lo indebido. Cuando estas prácticas se presentan como normales o necesarias, se favorece una internalización temprana de la corrupción como estrategia funcional, debilitando la construcción de normas cívicas orientadas al bien común (Bandura, 1977).

Asimismo, el desarrollo de la noción de legalidad en la niñez está estrechamente vinculado con experiencias concretas de autoridad y justicia. Interacciones escolares que promueven reglas claras, consistentes y justificadas contribuyen a que niñas y niños transiten de una moral heterónoma a una comprensión más autónoma de las normas, donde la legitimidad no depende únicamente de la autoridad, sino de principios de equidad y reciprocidad (Turiel, 2002). En

contraste, entornos donde las reglas son arbitrarias o se aplican de manera desigual pueden generar percepciones tempranas de injusticia institucional, que posteriormente se traducen en desconfianza hacia las instituciones públicas.

En la adolescencia, esta percepción se vuelve más sofisticada, incorporando elementos estructurales y sistémicos. La exposición a prácticas corruptas normalizadas puede generar tolerancia o cinismo, mientras que experiencias de integridad pueden fortalecer valores éticos. Este desarrollo es clave para la formación de actitudes frente al Estado y la participación. La influencia de pares, medios de comunicación y entornos digitales amplía el horizonte de información, pero también puede reforzar narrativas de desconfianza o normalización de la corrupción si predominan marcos interpretativos cínicos (Flanagan & Levine, 2010).

2.2.9 Solidaridad

La ENCUCI entiende la solidaridad como acciones de apoyo desinteresado hacia otras personas, sin esperar beneficio personal. Este componente refleja la dimensión ética de la cultura cívica, vinculada con la empatía y la responsabilidad social.

En niñas y niños, la solidaridad no solo se expresa en conductas espontáneas de ayuda, sino que se configura progresivamente a partir del desarrollo socioemocional y cognitivo. Desde edades tempranas, la capacidad de reconocer emociones ajenas y responder a ellas se relaciona con procesos de empatía afectiva que, con el tiempo, se integran con formas más complejas de empatía cognitiva, permitiendo comprender situaciones de necesidad en otros. Este tránsito es clave, ya que posibilita que las conductas solidarias dejen de ser reactivas y se vuelvan intencionales y reflexivas. La evidencia sugiere que contextos familiares caracterizados por prácticas de crianza inductivas, donde se explican las consecuencias de las acciones en otros, favorecen la

internalización de normas prosociales y el desarrollo de una orientación solidaria más estable (Eisenberg et al., 2006; Hoffman, 2000).

Asimismo, el entorno escolar constituye un espacio privilegiado para la socialización de la solidaridad. Las experiencias estructuradas, como el aprendizaje cooperativo o los proyectos de servicio comunitario, no solo incrementan la frecuencia de conductas de ayuda, sino que también fortalecen disposiciones duraderas hacia la cooperación y el bien común. Estas prácticas permiten que niñas y niños vinculen la solidaridad con nociones incipientes de justicia y reciprocidad, ampliando su comprensión más allá del círculo cercano. En este sentido, la interacción con pares y la participación en dinámicas colectivas facilitan el aprendizaje de normas sociales que regulan la convivencia y promueven la responsabilidad compartida (Wentzel, 2015; Killen y Smetana, 2015).

Durante la adolescencia, la solidaridad adquiere un carácter más abstracto y normativo, en la medida en que se articula con procesos de construcción identitaria y razonamiento moral más sofisticado. Las y los adolescentes no solo ayudan en contextos inmediatos, sino que pueden comprometerse con causas sociales, quienes se movilizan por principios como la equidad, los derechos o la justicia social. Este cambio se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar estructuras sociales, lo que permite que la solidaridad se exprese en formas organizadas, como el voluntariado o la participación en iniciativas colectivas. No obstante, este desarrollo depende en gran medida de la disponibilidad de modelos adultos significativos y de oportunidades reales de participación, ya que la exposición a entornos que valoran el compromiso cívico incrementa la probabilidad de que estas disposiciones se consoliden (Flanagan y Levine, 2010; Youniss y Yates, 1997).

2.2.10 Asociacionismo

Esta categoría aborda la participación en organizaciones cívicas, políticas o culturales. El asociacionismo es una forma institucionalizada de participación que permite la articulación de intereses colectivos (ENCUCI, 2020).

En la niñez, la participación en asociaciones suele estar mediada por personas adultas, como ocurre en clubes, equipos escolares o grupos culturales. Sin embargo, más allá de su carácter tutelado, estas experiencias cumplen una función formativa central, ya que introducen a niñas y niños en dinámicas básicas de organización, cooperación y cumplimiento de normas compartidas. A través de estas prácticas, se inicia la comprensión de que la acción colectiva requiere coordinación, responsabilidades diferenciadas y objetivos comunes. Además, el involucramiento temprano en espacios asociativos favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia y de identidad grupal, elementos que son fundamentales para la futura disposición a participar en la vida pública (Hart, 1992; Rogoff, 2003).

Desde una perspectiva del desarrollo, estas experiencias permiten la adquisición progresiva de habilidades socio-cognitivas vinculadas con la deliberación, como la escucha activa, la toma de turnos y la negociación de reglas. Aunque la participación infantil suele estar estructurada y con márgenes limitados de decisión, la evidencia muestra que cuando se generan espacios donde niñas y niños pueden incidir, aunque sea de manera acotada, se fortalece su sentido de agencia y eficacia política temprana. Esto resulta clave para contrarrestar percepciones de irrelevancia o exclusión que pueden inhibir la participación en etapas posteriores (Checkoway, 2011; Lansdown, 2001).

En la adolescencia, el asociacionismo puede adquirir un carácter más autónomo y reflexivo, en la medida en que las y los adolescentes desarrollan mayores capacidades críticas y de autogestión (Lansdown, 2001). Esta etapa abre la posibilidad de involucrarse en organizaciones estudiantiles, colectivos juveniles o iniciativas comunitarias donde la participación no solo implica ejecución, sino también toma de decisiones y definición de agendas comunes. Estas experiencias consolidan habilidades organizativas, deliberativas y de liderazgo, y permiten el aprendizaje

práctico de principios democráticos como la representación, la rendición de cuentas y la resolución de conflictos. Asimismo, el involucramiento sostenido en asociaciones durante la adolescencia se asocia con mayores niveles de participación cívica en la adultez, al fortalecer redes sociales y capital social que facilitan la acción colectiva (Flanagan y Levine, 2010).

2.2.11 Participación comunitaria

La ENCUCI define esta categoría como las acciones colectivas orientadas a resolver problemas comunes o influir en decisiones públicas. A diferencia del asociacionismo, esta participación puede ser más informal y situada.

En niñas y niños, la participación comunitaria se construye a partir de experiencias cotidianas de colaboración que les permiten reconocer que los problemas no son exclusivamente individuales, sino compartidos. Actividades como proyectos escolares vinculados con el entorno, campañas de cuidado del espacio común o iniciativas solidarias locales favorecen la comprensión temprana de la interdependencia social. En este proceso, la guía adulta resulta relevante no sólo para facilitar la participación, sino para traducir estas experiencias en aprendizajes significativos, ayudando a que niñas y niños identifiquen el sentido colectivo de sus acciones y su potencial transformador. Este tipo de experiencias contribuye al desarrollo de una noción incipiente de agencia cívica, entendida como la capacidad de incidir, aunque sea en pequeña escala, en el entorno inmediato (Hart, 1992; Chawla y Cushing, 2007).

Desde el punto de vista del desarrollo, estas prácticas también fortalecen habilidades vinculadas con la cooperación, la resolución de problemas y la toma de perspectiva. La participación en acciones comunitarias permite que niñas y niños articulen emociones, valores y conductas en contextos reales, lo que favorece una comprensión más integrada de la responsabilidad social. Además, cuando estas experiencias incluyen espacios de diálogo y

reflexión, se amplía la posibilidad de que internalicen principios relacionados con el bien común, más allá del cumplimiento de instrucciones (SIPINNA, 2016). Esto es particularmente relevante, ya que la evidencia sugiere que la participación significativa, incluso en formas acotadas, tiene efectos positivos en la construcción de disposiciones cívicas duraderas (Wray-Lake y Abrams, 2020; Checkoway, 2011).

En la adolescencia, la participación comunitaria puede adquirir mayor intencionalidad y capacidad de organización, en la medida en que se articulan el desarrollo del pensamiento abstracto y una creciente sensibilidad hacia problemáticas sociales más amplias. Las y los adolescentes no solo participan en actividades puntuales, sino que pueden involucrarse en procesos sostenidos orientados a la incidencia, especialmente cuando existen espacios que reconocen su voz y legitiman su participación (Liebel, 2007). Este reconocimiento es crucial, ya que la percepción de ser escuchados y tomados en cuenta fortalece el sentido de eficacia política y la disposición a involucrarse en asuntos públicos. Asimismo, la participación comunitaria en esta etapa contribuye a la construcción de identidades cívicas, al vincular experiencias concretas con valores y compromisos de mayor alcance social (Flanagan y Levine, 2010; Zaff et al., 2010).

2.2.12 Participación ciudadana

Esta categoría mide el uso de mecanismos institucionales para incidir en decisiones públicas y ejercer derechos políticos. Representa la forma más formalizada de participación dentro del sistema democrático.

Desde edades tempranas, la familiarización con normas, reglas y procedimientos colectivos, por ejemplo, en el contexto escolar, constituye una base para comprender la lógica institucional que organiza la vida democrática (Comité de los Derechos del Niño, 2009). A través de prácticas como la elección de representantes de grupo o la participación en consejos escolares,

niñas y niños comienzan a internalizar principios como la representación, la legitimidad y la toma de decisiones colectiva (Torney-Purta et al., 2001; Hart, 1992).

Asimismo, los mecanismos participativos diseñados específicamente para población infantil, como consultas infantiles o ejercicios deliberativos guiados, cumplen una función pedagógica relevante (SIPINNA, 2016). Estos espacios generan experiencias significativas de expresión y escucha, siempre que se evite su carácter meramente simbólico (Corona & Gaál, 2009). La literatura enfatiza que la calidad de la participación es determinante: cuando niñas y niños perciben que sus opiniones son tomadas en cuenta, se fortalece su sentido de eficacia política temprana y su disposición a involucrarse en el futuro. En contraste, experiencias percibidas como decorativas pueden reforzar la idea de que la participación carece de impacto real (Lansdown, 2001; Shier, 2001).

En la adolescencia, la participación ciudadana puede adquirir mayor densidad, en la medida en que se amplían las oportunidades de involucramiento en mecanismos formales o semiformales, como parlamentos juveniles, consejos consultivos o procesos de incidencia local (Comité de los Derechos del Niño, 2016). En esta etapa, las y los jóvenes desarrollan una comprensión más compleja del sistema político, lo que les permite no solo participar, sino también evaluar críticamente su funcionamiento. Estas experiencias contribuyen al desarrollo del sentido de eficacia política interna y externa, es decir, la creencia en la propia capacidad para incidir y en la receptividad de las instituciones. La evidencia sugiere que la exposición temprana a mecanismos participativos significativos se asocia con mayores niveles de participación electoral y no electoral en la adultez, al consolidar conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas (Flanagan y Levine, 2010; Quintelier y Vissers, 2008).

2.2.13 Representación política

Finalmente, la ENCUCI (2020) distingue entre la percepción sobre los mecanismos de intermediación de intereses, denominada representación social, y la creencia en la capacidad de incidir en las decisiones gubernamentales, denominada representación política. Ambas dimensiones reflejan la relación entre ciudadanía y poder.

En la niñez, estas percepciones se configuran principalmente a partir de experiencias cercanas y mediadas por figuras adultas, así como por la observación de interacciones en contextos como la familia, la escuela o la comunidad. Aunque en esta etapa no existe una comprensión acabada de las instituciones políticas, niñas y niños desarrollan nociones incipientes sobre autoridad, justicia y voz, que influyen en cómo interpretan la posibilidad de ser representados. Este proceso es clave, ya que sienta las bases de la confianza institucional y de la creencia en la legitimidad de los mecanismos de representación (Hess y Torney, 1967; Damon, 1988).

Asimismo, la representación social en edades tempranas se construye en gran medida a partir de referentes simbólicos y narrativas compartidas sobre quiénes toman decisiones y en beneficio de quién (Bowlby, 1972; Winnicott, 1993). Los discursos familiares, escolares y mediáticos influyen en la formación de imágenes sobre las autoridades y los grupos con poder, lo que puede ampliar o restringir la percepción de inclusión. En contextos donde predominan experiencias de exclusión o invisibilización, niñas y niños pueden internalizar tempranamente la idea de que ciertos sectores no son considerados en los procesos de decisión. Por el contrario, entornos que promueven la inclusión y el reconocimiento favorecen la construcción de una representación social más amplia y plural (Easton y Dennis, 1969; Aboud, 2008).

En la adolescencia, estas percepciones adquieren mayor complejidad al integrarse con el desarrollo del pensamiento abstracto y la capacidad crítica. Las y los adolescentes observan y evalúan la eficacia y legitimidad de los mecanismos de representación, articulando sus experiencias personales con marcos más amplios de interpretación política (Comité de los Derechos del Niño, 2016). La percepción de ser escuchados o no por las autoridades incide

directamente en su disposición hacia la participación: experiencias reiteradas de desatención pueden generar desafección y cinismo político, mientras que experiencias de reconocimiento fortalecen el sentido de agencia y la eficacia política. En este sentido, la representación deja de ser únicamente un arreglo institucional y se consolida como una experiencia subjetiva que influye en la relación futura con el sistema democrático (Flanagan, 2013; Quintelier y Hooghe, 2011).

El análisis de la cultura cívica a partir de las categorías analíticas propuestas por la ENCUCI 2020, permite describir conocimientos, valores y prácticas ciudadanas, sino también reconocer patrones y brechas en su configuración. No obstante, esta aproximación, centrada en la medición y caracterización, plantea la necesidad de profundizar en los procesos que hacen posible la formación de dichas disposiciones. En este punto resulta pertinente transitar hacia el campo de la educación democrática, lo que permitirá comprender la relación entre cultura cívica y procesos educativos desde una perspectiva integral.

3. Educación democrática

La cultura cívica y educación democrática puede entenderse como un vínculo entre procesos formativos y sus resultados observables en la vida social. Mientras que la cultura cívica, tal como se operacionaliza en instrumentos como la ENCUCI 2020, permite identificar disposiciones, valores y prácticas ciudadanas en adolescentes, la educación democrática remite a los procesos intencionales mediante los cuales dichas disposiciones se construyen, reproducen o transforman en contextos formales e informales de aprendizaje. En este sentido, las categorías analíticas utilizadas para medir la cultura cívica no solo describen estados o niveles de desarrollo ciudadano, sino que también abren la posibilidad de indagar en las condiciones que los hacen posibles. Así, la educación democrática se configura como un campo clave para comprender cómo se forman sujetos capaces de participar activamente y ejercer sus derechos desde la niñez.

Para comprender la educación democrática, Rousseau (citado por Guevara Niebla, 2016:80-81) establece que la educación es un medio institucional que permite transformar a las personas, pero no toda educación contribuye a la formación de la ciudadanía. Propone que existen dos tipos de educación: la natural, de la cual son responsables madres y padres para guiar a niñas y niños en su desarrollo, desde que nacen hasta donde adquiere conciencia de sí mismo. Junto a la educación natural está la necesidad de la educación pública para formar ciudadanía, y de esta se hace cargo el Estado. Guevara Niebla (2016:80-81) rescata un par de citas de Jean J. Rousseau que describe la relevancia de la educación democrática antes de que se nombrase como tal:

“Formar ciudadanos no es cuestión de un día y para formar hombres hay que instruir a los niños... La educación pública, bajo reglas prescritas por el gobierno, y bajo el control de magistrados, es una de las máximas fundamentales del gobierno popular legítimo... Si los niños son educados en común, en el seno de la igualdad, si son imbuidos de las leyes del Estado y de las máximas de la voluntad general, si son instruidos para respetarlas por encima de todas las cosas, no dudemos que aprenderán

a quererse como hermanos y a no desear jamás lo de los demás”. (Artículo sobre economía política de la Enciclopedia).

“Por esa misma razón, no se debe dejar la educación ciudadana de los niños a las luces y los prejuicios de los padres; ésta debe ser tarea del Estado que es el más interesado en ella”.

En síntesis, el más interesado es el Estado en formar ciudadanas y ciudadanos a través de la educación. Para Dewey (1995), la idea central es que la educación prepara para la democracia, pero debe vivirse como una experiencia democrática en sí misma. La escuela es un espacio social donde las y los estudiantes aprenden a participar, cooperar y deliberar, por lo que la democracia se entiende como una forma de vida basada en la comunicación y la experiencia compartida. Por su parte, Gutmann (2001) se centra en la formación de personas ciudadanas capaces de razonar críticamente y participar en la deliberación pública. Su enfoque destaca el papel de la educación en equilibrar la autoridad del Estado, las familias y las comunidades, garantizando que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar y justificar normas en una sociedad plural. Biesta (2016) propone que la educación democrática debe enfocarse en la subjetivación, es decir, en la formación de sujetos capaces de actuar de manera autónoma y responsable en contextos democráticos. Más que centrarse únicamente en la adquisición de competencias, subraya la importancia de que las y los estudiantes se constituyan como sujetos políticos a través de la interacción con otros.

En conjunto, estas perspectivas sugieren que la educación democrática no puede reducirse a una mera instrucción cívica o técnica. Mientras que Dewey aporta la base de la convivencia comunitaria, Gutmann añade la necesidad de una deliberación racional frente a la autoridad, y Biesta subraya la urgencia de formar sujetos con voz propia. Con base en los planteamientos entre la experiencia vivida, el juicio crítico y la autonomía política, se puede entender a la educación democrática como un proceso continuo de formación de las personas, donde la escuela actúa como el espacio donde la niñez y adolescencia aprende y experimenta la democracia. Este proceso es

formativo integral mediante el cual las personas adquieren conocimientos sobre el funcionamiento de la democracia y desarrollan capacidades para participar activamente en ella, a través de experiencias educativas que promueven la deliberación, la inclusión, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la pluralidad. Desde esta perspectiva, la educación democrática articula la vivencia de prácticas participativas en contextos escolares, la formación de competencias para el juicio crítico y la constitución de sujetos autónomos capaces de intervenir en lo público (Dewey, 1995; Biesta, 2016; UNESCO, 2015; Consejo de Europa, 2018).

3.1 El papel de la escuela en la educación democrática

La escuela ocupa un lugar central en la educación democrática al constituirse como uno de los principales espacios institucionales donde niñas, niños y adolescentes no solo adquieren conocimientos cívicos, sino que experimentan de manera cotidiana prácticas, normas y relaciones que configuran su comprensión de la vida democrática (Dewey, 1995). Más allá de su función instructiva, la escuela actúa como un entorno de socialización política en el que se ponen en juego dinámicas de participación, autoridad, inclusión y resolución de conflictos, lo que influye directamente en la formación de disposiciones hacia la convivencia y la acción colectiva (Flores & Somuano, 2015).

En este sentido, su papel no se limita a la enseñanza formal de contenidos sobre derechos, instituciones o valores, sino que implica la generación de un clima escolar que favorezca la deliberación, el respeto a la diversidad y la toma de decisiones compartidas. Asimismo, la organización escolar, las prácticas docentes y las oportunidades de participación estudiantil, como consejos escolares o actividades colaborativas, funcionan como mecanismos a través de los cuales se aprende a ejercer la ciudadanía en contextos concretos. De esta manera, la escuela se configura como un espacio privilegiado para articular los principios de la educación democrática con experiencias significativas que inciden en la formación de cultura cívica, al permitir que las y los

estudiantes no solo conozcan la democracia, sino que la vivan y la practiquen en su vida cotidiana (Biesta, 2016; Torney-Purta et al., 2001).

A partir de este planteamiento acerca de la escuela como el espacio clave para la educación democrática, en ella se estructura en dos líneas de trabajo (Meza, 2013) o dimensiones complementarias: la dimensión institucional y la dimensión pedagógica. Estas permiten articular tanto las condiciones organizativas de la escuela como los procesos formativos que inciden en la construcción de experiencias democráticas.

La dimensión institucional se refiere a la creación de estructuras, procedimientos y normativas (Meza, 2013) que configuran a la escuela como un espacio donde la democracia se vive cotidianamente. Esto implica el establecimiento de mecanismos que favorezcan la participación efectiva de estudiantes, docentes y comunidad educativa en la toma de decisiones, así como la construcción de normas basadas en principios de igualdad, inclusión y deliberación (Flores & Somuano, 2015). En este sentido, la organización escolar, las formas de autoridad y las instancias de participación, como consejos escolares o espacios de diálogo, constituyen elementos clave para promover prácticas democráticas. No obstante, estas estructuras sólo adquieren un carácter verdaderamente democrático cuando se integran en la cultura escolar y en las relaciones cotidianas, favoreciendo formas de convivencia basadas en el respeto, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad (Meza, 2013; Murillo & Duk, 2024).

Por su parte, la dimensión pedagógica se centra en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza que posibilitan la vivencia de experiencias democráticas en los procesos de aprendizaje (Meza, 2013). Esta dimensión no se limita a la inclusión de contenidos cívicos, sino que implica la incorporación de metodologías participativas, dialógicas y colaborativas que promuevan el pensamiento crítico, la argumentación y la toma de decisiones colectivas. Desde esta perspectiva, el currículum democrático integra tanto el aprendizaje sobre la democracia como el aprendizaje a través de prácticas democráticas en el aula, lo que permite a niñas, niños y

adolescentes desarrollar competencias para la participación activa en la vida social (Torney-Purta et al., 2001).

En conjunto, estas dimensiones evidencian que la educación democrática no puede reducirse a un ámbito específico, sino que requiere la articulación entre condiciones institucionales y prácticas pedagógicas, de modo que la escuela funcione simultáneamente como un espacio de vivencia democrática y como un entorno de aprendizaje orientado a la formación de ciudadanía.

3.2 Educación Democrática en México

A continuación, se va a desarrollar sobre cómo este concepto puede anclarse en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en el artículo 3° acerca de la educación, de cual se han seleccionado los siguientes fragmentos que se relacionan con la educación democrática:

“La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”

“El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos”.

“Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Como puede leerse, la CPEUM define de manera explícita los fines formativos que orientan la acción del Estado en esta materia. Primero, la educación democrática puede entenderse como un modelo integral que articula la formación en valores, el desarrollo de capacidades ciudadanas y la generación de condiciones para el ejercicio efectivo de derechos desde edades tempranas.

En este sentido, el énfasis en el respeto de la dignidad humana y en el enfoque de derechos humanos se vincula con la idea de que la educación debe contribuir a la formación de sujetos capaces de ejercer sus derechos y reconocer los de otros, lo que remite tanto a la dimensión ética de la educación democrática como a su carácter formativo en términos de subjetivación política (Biesta, 2016). Asimismo, el desarrollo armónico de las facultades y la promoción de valores como la justicia, la solidaridad y la cultura de paz reflejan una concepción cercana a la de la democracia como forma de vida planteada por Dewey (1995), en la que la educación constituye el medio fundamental para construir formas de convivencia basadas en la cooperación y la comunicación.

En segundo lugar, el artículo 3º incorpora el principio del interés superior de niñas, niños y adolescentes, al establecer que el Estado debe priorizar su acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Este elemento es particularmente relevante para la conceptualización de la educación democrática, ya que introduce una dimensión procedimental que complementa los fines formativos antes descritos. No basta con enseñar valores democráticos; es necesario generar condiciones institucionales que permitan a las y los estudiantes experimentarlos en la práctica. La inclusión explícita de la participación como uno de los ejes del derecho a la educación implica reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos activos, con capacidad de incidir en su entorno educativo. Esto supone la existencia de espacios escolares donde puedan expresar

opiniones, involucrarse en procesos de toma de decisiones y desarrollar habilidades de deliberación y convivencia. En consecuencia, la educación democrática adquiere un carácter experiencial, en el que la escuela se configura como un espacio de transmisión de conocimientos, y de ejercicio cotidiano de prácticas democráticas.

Al priorizar no sólo el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también la participación activa en los servicios educativos, se reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y agentes centrales de su propio proceso formativo. Este enfoque es congruente con una concepción de la educación democrática que, más allá de la transmisión de conocimientos, busca generar condiciones para el ejercicio efectivo de la participación, el desarrollo de la autonomía y la formación del juicio crítico desde las primeras etapas de la vida (Jennings, 2007). Este énfasis también dialoga con la propuesta de Gutmann, en tanto plantea la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de deliberar, cuestionar y participar en una sociedad pluralista, lo que requiere garantizar oportunidades educativas equitativas y significativas (Gutmann, 2001).

Finalmente, la definición constitucional de la democracia como un sistema de vida orientado al mejoramiento constante de las condiciones económicas, sociales y culturales amplía el alcance de la educación democrática hacia una dimensión práctica y cotidiana. Esta concepción se alinea con los planteamientos que subrayan que la democracia debe experimentarse en los espacios educativos a través de prácticas concretas, tanto en su dimensión institucional como pedagógica, lo que permite a las y los estudiantes no solo aprender sobre la democracia, sino constituirse como sujetos capaces de actuar en ella (Biesta, 2016; Dewey, 1995; CPEUM, 2024).

En conjunto, estos elementos permiten entender la educación democrática en el marco constitucional mexicano como un proceso integral que articula formación en valores, desarrollo de capacidades y generación de condiciones para la participación.

Los principios establecidos en la CPEUM son operables de diversas formas, tales como la dimensión pedagógica (Meza, 2013) de la educación democrática, la cual se implementa en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza a la democracia.

Incorporar la democracia como un eje formativo dentro del sistema educativo se ha intentado en al menos tres distintas reformas. Vázquez Bautista (2022) ha analizado los modelos educativos de 1993, 2011 y 2018 para comprender la formación en ciudadanía. En la reforma de 1993, la democracia aparece vinculada principalmente al marco constitucional y a la idea de educación como medio para la integración social. Se enfatiza el acceso y la cobertura educativa como condiciones necesarias para la igualdad, lo que sugiere una concepción de democracia centrada en la equidad de oportunidades. Sin embargo, su enfoque es más estructural que vivencial, pues prioriza la expansión del sistema sobre la formación activa de sujetos democráticos.

Posteriormente describe que la reforma de 2011 introduce un giro hacia el desarrollo de competencias, incorporando con mayor claridad la formación cívica y ética como un componente clave. Aquí la democracia comienza a entenderse como práctica cotidiana, promoviendo valores como la participación, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. No obstante, el artículo señala que, aunque el discurso avanza, su implementación enfrenta limitaciones, lo que genera una brecha entre lo normativo y la realidad escolar.

Finalmente, el autor analiza el modelo de 2018 que coloca en el centro la formación integral del estudiante y el desarrollo de una conciencia crítica. Se plantea una educación orientada a la justicia social, la inclusión y la transformación de la realidad, elementos fundamentales para una democracia sustantiva. A pesar de ello, el autor concluye que este modelo aún no logra consolidar plenamente una educación democrática, debido a inconsistencias en su aplicación y a la persistencia de prácticas escolares tradicionales.

Actualmente la materia de Formación Cívica y Ética es el eje formativo para la educación democrática en el plano pedagógico. A continuación, se presenta una versión sintetizada de los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje de secundaria. La síntesis consiste en una selección de aquellos contenidos relacionados con lo descrito en el artículo 3° de la CPEUM y una redacción más concreta que sintetice la idea central.

La tabla muestra el nombre del contenido y en cada grado el aprendizaje clave a alcanzar

Tabla 2. Contenidos en Formación Cívica y Ética para Secundaria.

Contenido	1er grado	2do grado	3er grado
Grupos sociales e identidades juveniles	Valora la diversidad y respeta formas de ser en el marco de los derechos humanos.	Argumenta el derecho a pertenecer a distintos grupos e identidades.	Promueve espacios de participación juvenil para ejercer derechos.
Derechos humanos	Asume postura crítica sobre su vigencia como valores compartidos.	Propone acciones para igualdad, dignidad y bienestar colectivo.	Debate la defensa de los derechos humanos para una vida con justicia e inclusión.
Movimientos sociales y políticos	Analiza su papel en el origen de los derechos humanos.	Explica su importancia para garantizar derechos.	Participa en acciones para promover y defender los derechos humanos.
Desigualdad social	Analiza causas de desigualdad frente al derecho a la igualdad.	Propone acciones para garantizar una vida digna y justa.	Actúa con solidaridad para reducir desigualdades.
Normas, leyes e instituciones	Participa en normas para convivencia y ejercicio de derechos.	Interviene en la creación de leyes con enfoque de justicia e igualdad.	Analiza instituciones para exigir cumplimiento de derechos.
Conflicto y cultura de paz	Analiza conflictos y propone soluciones desde la paz.	Genera estrategias de mediación en conflictos sociales.	Promueve la participación para transformar conflictos hacia la paz.

Contenido	1er grado	2do grado	3er grado
Cultura de paz	Comprende su importancia en la convivencia y la discriminación.	Aplica principios de respeto, inclusión y dignidad.	Colabora para rechazar violencia y fortalecer el tejido social.
Acciones por la cultura de paz	Valora acciones sociales contra la violencia.	Analiza acciones colectivas por valores democráticos.	Evalúa acciones no violentas en conflictos sociales.
Igualdad sustantiva e inclusión	Promueve relaciones inclusivas y rechaza discriminación.	Emite juicios éticos sobre injusticia y propone soluciones.	Participa en acciones para reducir la desigualdad e inclusión.
Violencia de género y derechos	Analiza violencia y exige protección de derechos.	Identifica mecanismos de denuncia y protección.	Propone acciones para garantizar una vida libre de violencia.
Principios y valores democráticos	Reconoce la democracia como forma de vida.	Propone acciones para fortalecer el Estado de derecho.	Participa activamente en la defensa de la democracia.
Proyectos y ciudadanía democrática	Participa en proyectos con mecanismos democráticos.	Diseña proyectos para resolver problemas sociales.	Colabora en proyectos para transformar condiciones sociales.
Instituciones y representación democrática	Valora mecanismos de participación ciudadana.	Analiza la participación política y sus límites.	Reflexiona sobre los retos de la democracia.
Transparencia y rendición de cuentas	Reconoce la importancia de la legalidad y honestidad pública.	Exige transparencia y uso adecuado de recursos.	Analiza actores políticos mediante acceso a la información.

Fuente: elaboración propia basada en el Programa *Sintético de la Fase 6* de la Secretaría de Educación Pública (2023)

De acuerdo con la tabla anterior, se podría decir que una de las maneras para la implementación de la norma de la CPEUM es a través de estos contenidos de formación cívica y ética, los más actualizados con los que se cuenta pues datan de 2023. Los contenidos que aquí se muestran son los de secundaria exclusivamente para que pueda armonizar con los propósitos del análisis, pero existe un programa más amplio en la educación básica que se puede consultar en línea.

Por su parte, estos contenidos son sujetos de evaluación de forma consistente por las autoridades institucionales a través de La Evaluación Diagnóstica de Formación Cívica y Ética diseñada por La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y aplicada en coordinación con la Secretaría de Educación Pública. Es decir, hay evidencia e interpretación de los resultados a nivel nacional, lo que podrá ayudar a comparar resultados con la ENCUCI.

En conjunto, este recorrido conceptual permite articular un marco analítico que vincula la construcción de ciudadanía desde edades tempranas con los procesos de formación cívica y las condiciones institucionales que los hacen posibles. Al integrar las nociones de ciudadanía en la niñez y la adolescencia, cultura cívica y educación democrática en consonancia con lo establecido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece una base teórica que no solo delimita las categorías de análisis, sino que también orienta la interpretación de los hallazgos empíricos. De este modo, el marco conceptual permite examinar la correspondencia entre los principios normativos de la educación y los niveles observables de cultura cívica, así como identificar posibles brechas entre lo que se propone formar desde el ámbito educativo y lo que efectivamente se configura en las experiencias y disposiciones de niñas, niños y adolescentes.

A partir del marco teórico expuesto y del diseño metodológico planteado, la siguiente sección se orientará al análisis empírico de la relación entre educación democrática y cultura cívica en la población de 15 a 17 años en México. Con base en los datos de la ENCUCI, se examinarán distintos indicadores vinculados al interés en la política, la confianza en las instituciones y las formas de participación ciudadana, con el objetivo de identificar posibles brechas entre este grupo etario y el promedio nacional. Este análisis buscará no solo describir dichas diferencias, sino también interpretarlas con base en los conceptos previamente desarrollados, a fin de evaluar en

qué medida los procesos de formación cívica se traducen o no necesariamente en valores, conocimientos, actitudes y prácticas democráticas.

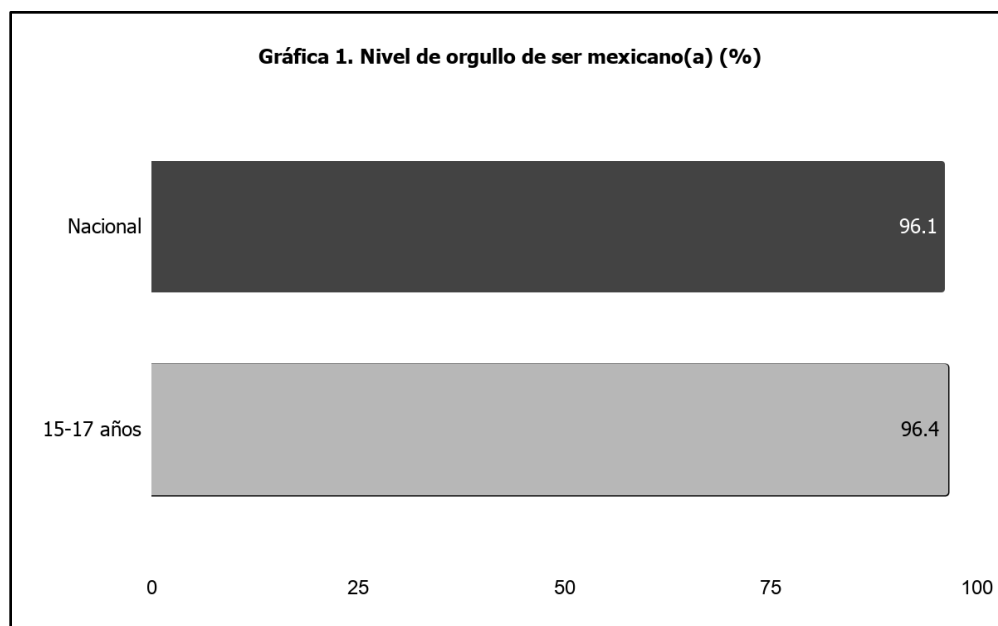
4. Análisis

4.1 Cultura Cívica

A continuación se presentan los resultados del análisis que compara en la ENCUCI 2020 el Promedio Nacional con el grupo de 15-17 años de edad o adolescentes. Se muestra el análisis en cada indicador, explicando de forma general y en lo particular, sobre adolescentes y en algunos indicadores se realizan inferencias hacia la niñez, para comprender como estas dimensiones se comienzan a construir en conocimientos y prácticas desde tempranas edades (Kohlberg, L. 1992; Lansdown, G.,2001; Rogoff, 2003).

4.1.1 Nivel de orgullo de ser mexicano(a)

La población de 15 a 17 años registra un nivel de orgullo nacional ligeramente superior al promedio nacional (96.4% frente a 96.1%). Prácticamente no hay diferencias y eso es significativo, pues muestra que el sentido de pertenencia nacional se encuentra ampliamente establecido y extendido en el ciclo de vida de las personas, por lo que se puede afirmar que ocurre desde la niñez y con la evidencia en la adolescencia. Ser mexicana o mexicano es una identidad compartida entre las personas de todas las edades.



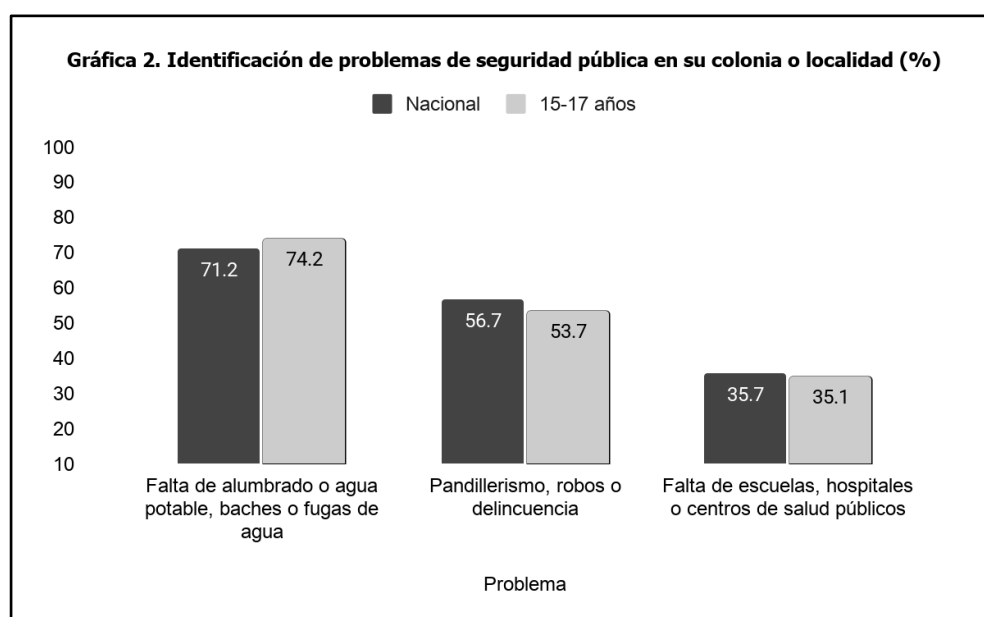
Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Este resultado sugiere que la identidad nacional constituye una base sólida de arraigo y pertenencia en esta etapa. Durante la adolescencia, la construcción identitaria incorpora referentes colectivos más amplios que la familia o la escuela, y la nación emerge como una comunidad simbólica relevante. Este fuerte sentimiento de pertenencia puede funcionar como recurso para la formación de compromiso cívico, siempre que se articule con experiencias concretas de inclusión, participación y reconocimiento.

Si se infiere hacia la niñez, este patrón sugiere que el sentido de pertenencia nacional se construye desde etapas tempranas a través de procesos de socialización primaria y secundaria. En la niñez, el arraigo se vincula estrechamente con experiencias afectivas y cognitivas en entornos inmediatos como la familia y la escuela, donde se transmiten símbolos y prácticas que configuran la identidad colectiva (Bowlby, 1972; Berger y Luckmann, 1968). El alto nivel observado en la adolescencia indica que estos procesos iniciales han sido eficaces en generar una base sólida de identificación, que posteriormente cobra un nuevo valor.

4.1.2 Identificación de problemas de seguridad pública en la comunidad

Las y los adolescentes identifican problemas de seguridad pública en proporción muy similar al promedio nacional, aunque con variaciones relevantes según el tipo de problema. No obstante, ambos puntajes indican que la sensibilidad hacia las problemáticas del entorno inmediato es alta en problemas de la colonia o la comunidad, menos con la violencia y bajo en identificación de servicios.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

En el caso de problemáticas vinculadas con servicios básicos e infraestructura, las y los adolescentes reportan una mayor identificación (74.2%) en comparación con el promedio nacional (71.2%). Durante la adolescencia, aumenta la movilidad autónoma y la apropiación del entorno, lo que intensifica la exposición a este tipo de carencias que tienen un carácter tangible y cotidiano, lo que facilita su reconocimiento. Por su parte, la identificación de problemas relacionados con inseguridad es ligeramente menor entre adolescentes (53.7%) que en el promedio nacional (56.7%). Esta percepción está mediada por la experiencia directa pero también con base en la

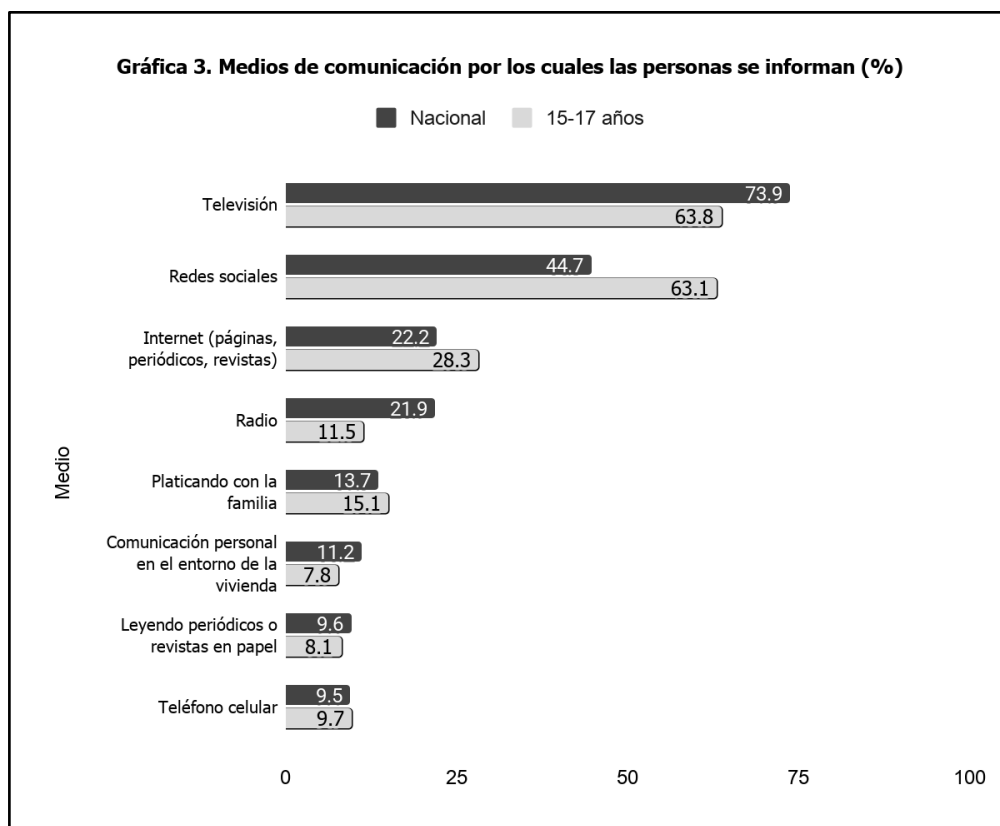
información de medios y redes sociales y las narrativas adultas, a las que la población general está más expuesta o da mayor peso.

Por su parte, la identificación de la falta de servicios públicos como escuelas, hospitales o centros de salud muestra prácticamente la misma proporción entre ambos grupos (35.7% a nivel nacional y 35.1% en adolescentes). Esta similitud sugiere que se trata de un tipo de problemática cuya visibilidad y relevancia no varía significativamente con la edad y depende más de condiciones estructurales del entorno. Para las y los adolescentes, estos servicios pueden no formar parte de su interacción diaria en la misma medida que otros aspectos del espacio público, pero llama la atención que los servicios escolares y de atención a la salud deberían de ser de su conocimiento si existen o si se necesitan en su entorno. Es relevante incrementar su conocimiento e identificación en el entorno porque estos servicios son para ellas y ellos, pero requiere iniciar con el interés en estos asuntos que también son parte de la vida cotidiana.

Lo que muestra al final este indicador es una temprana conciencia sobre las condiciones de seguridad y convivencia en la comunidad que podría iniciar desde la niñez. Esta percepción constituye una puerta de entrada al involucramiento cívico, pues el reconocimiento de problemas colectivos es un prerrequisito para la participación y la acción comunitaria.

4.1.3 Medios de información sobre asuntos públicos

Se observa un patrón generacional claramente diferenciado. Mientras la televisión continúa siendo la principal fuente de información a nivel nacional (7 de cada 10 personas), su peso disminuye notablemente entre adolescentes (6 de cada 10 personas), aunque no deja de ser también su principal medio para enterarse. En contraste, las redes sociales y plataformas digitales adquieren una centralidad mucho mayor en este grupo con 6 de cada 10 adolescentes que las usan para informarse a diferencia de 4 de cada 10 en lo nacional



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

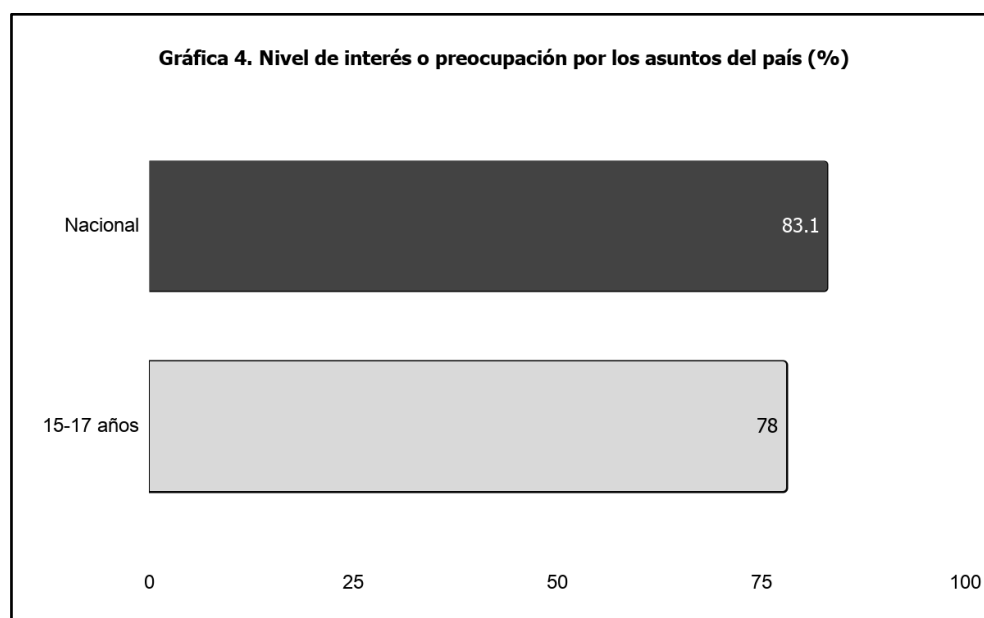
También destaca una mayor importancia al uso de internet a través de sitios web o revistas digitales con 22% en lo nacional frente a 28% entre personas de 15 a 17 años. La radio, la comunicación en la familia y la vivienda, llamadas telefónicas y los medios impresos es lo menos utilizado tanto en lo nacional como en el rango de edad de 15 a 17 años. Destaca que por el momento de su etapa de desarrollo, los medios impresos o la radio puedan no ser fuente confiable de información, pero llama la atención lo poco que se dialoga sobre los temas públicos en la familia y dentro de la vivienda. No puede atribuirse a la búsqueda de autonomía de las figuras parentales tan necesaria y normal en la edad para no dialogar sobre los asuntos del país y, especialmente, los temas que sí les debe incumbir como su comunidad, su hogar y su escuela.

Este resultado confirma que la socialización política adolescente ocurre en un ecosistema mediático híbrido. Aunque el hogar y la familia están presentes, son los entornos digitales quienes se han convertido en espacios centrales para la formación de opiniones y conocimientos sobre

asuntos públicos, aunque no necesariamente todos sean veraces y serios en el momento de informar.

4.1.4 Interés o preocupación por los asuntos del país

El interés por los asuntos del país es alto en ambos grupos, aunque menor entre las y los adolescentes (78.0%) que en el promedio nacional (83.1%).



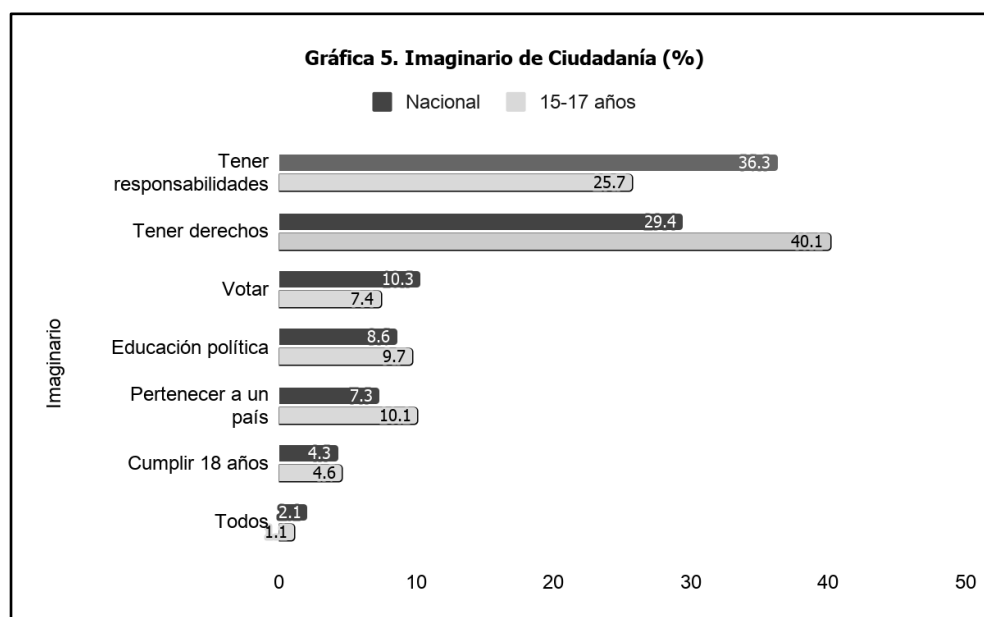
Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Destaca que dentro de los grupos de edad en la ENCUCI, el de 15 a 17 años es el que menos interés tiene y el de 30 a 59 años el que más (84%). No obstante, es revelador que conforme las personas crecen también su interés o preocupación por los temas del país; de 7 de cada 10 se incrementa a casi 9 de cada 10. Incluso se podría inferir si se les preguntará a niñas y niños, tal vez sea menos el nivel de interés al de adolescentes. En síntesis, hay una clara relación con el momento o etapa de desarrollo de las personas.

Dicho lo anterior, la diferencia no debe interpretarse como desinterés por el país, sino como expresión de una etapa en la que el vínculo con los temas de interés del país aún está en consolidación. La adolescencia combina una creciente conciencia de lo público con una relación todavía mediada por la experiencia escolar, familiar y comunitaria.

4.1.5 Imaginario de ciudadanía

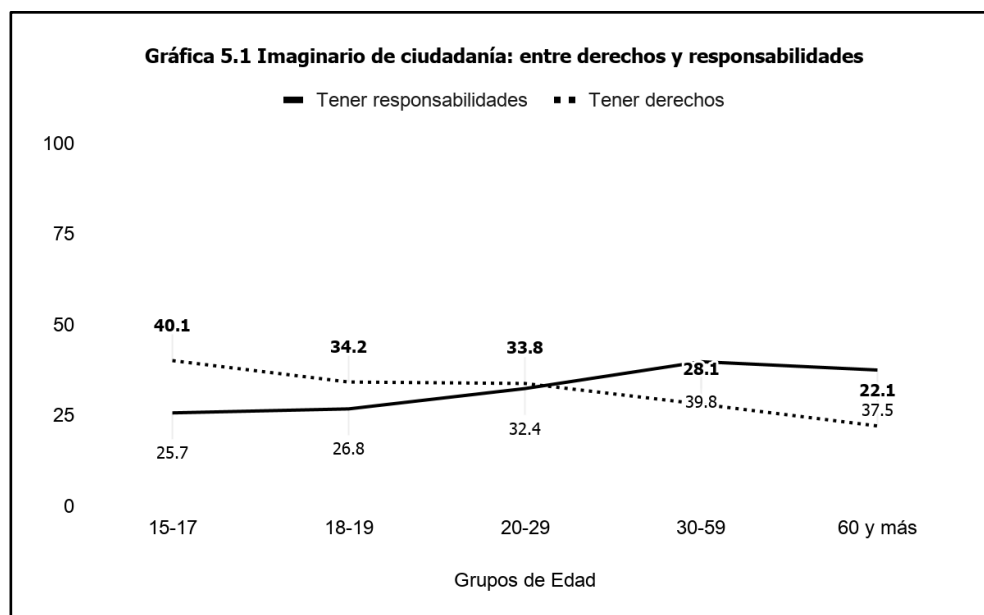
El indicador muestra cualidades socialmente valoradas sobre lo que la población considera central para definir qué es una ciudadana o un ciudadano. Desde pertenecer a un país, votar, educarse políticamente, adquirir responsabilidades, gozar derechos o tener 18 años. Los resultados muestran que en 4 de cada 10 adolescentes predomina una concepción de ciudadanía centrada en contar con derechos. En comparación con el promedio nacional, 3 de cada 10 otorgan mayor relevancia a que la ciudadanía significa responsabilidades. Votar, que sería el resultado más esperable, cae al tercer sitio en el promedio nacional, mientras que para las y los adolescentes el tercer sitio es pertenecer a un país.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Este patrón es consistente con su condición de ciudadanía sin derechos político-electorales plenos. Al no poder votar, construyen una noción de ciudadanía menos asociada al sufragio y más vinculada con el goce de los derechos humanos, pertenecer a un país y a la formación.

No obstante, es interesante cómo la población ha superado que la votación es un rasgo esencial de ser ciudadana o ciudadano, sino que adquiere otras características como tener derechos y tener responsabilidades. Uno de los hallazgos más relevantes del indicador de imaginario de ciudadanía es la diferencia en la forma en que las y los adolescentes y la población general conceptualizan lo que significa “ser ciudadana o ciudadano”. Mientras que entre las personas de 15 a 17 años predomina una visión asociada a “tener derechos”, en el promedio nacional adquiere mayor centralidad la idea de “tener responsabilidades”. Esta variación sugiere que el imaginario de ciudadanía se transforma a lo largo del ciclo de vida, en función de las experiencias de socialización política, el contexto de vida y las formas concretas de relación con la vida pública. En la adolescencia, la ciudadanía parece construirse inicialmente desde el reconocimiento y acceso a derechos, lo cual resulta consistente con una etapa donde la ampliación de autonomía, el reconocimiento de la voz propia y la afirmación subjetiva ocupan un lugar central en el desarrollo identitario y cívico. Este patrón puede interpretarse como parte de una trayectoria evolutiva de la ciudadanía donde en la niñez y en la adolescencia, su relación se encuentra vinculada con el reconocimiento como sujetos de derechos, especialmente en contextos donde históricamente esta población ha sido concebida más como objeto de tutela que como actor social. La siguiente gráfica muestra la manera en cómo transita en la trayectoria de vida la noción de contar con derechos a la responsabilidad como ciudadana y ciudadano; así mismo se muestra como tener responsabilidades avanza y, en general, se estabiliza conforme crecen las personas.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

La gráfica 5.1 describe cómo las personas transitan de percibir la ciudadanía como acceso o reconocimiento de sus derechos a actuar conforme a ciertas normas y expectativas sociales: respetar las leyes, cumplir deberes cívicos, participar de manera adecuada en la convivencia social, contribuir al bienestar común y asumir compromisos con la comunidad y las instituciones.

Conforme avanza la edad y aumentan las responsabilidades sociales, económicas y familiares, el imaginario de ciudadanía incorpora con mayor fuerza dimensiones asociadas al deber, la obligación y la corresponsabilidad colectiva. Esto no implica un reemplazo absoluto de los derechos por las responsabilidades, sino una reconfiguración de prioridades normativas derivada de nuevas experiencias y exigencias sociales. La permanencia de este patrón en la población adulta sugiere que la socialización cívica en México tiende a desplazar progresivamente la ciudadanía desde una lógica de reconocimiento hacia una lógica de cumplimiento. Desde esta lógica, la ciudadanía se experimenta primero como inclusión y acceso: derecho a opinar, a ser escuchados, a participar, a recibir protección y reconocimiento. Posteriormente, conforme se amplían sus capacidades y responsabilidades sociales, el imaginario incorpora con mayor fuerza

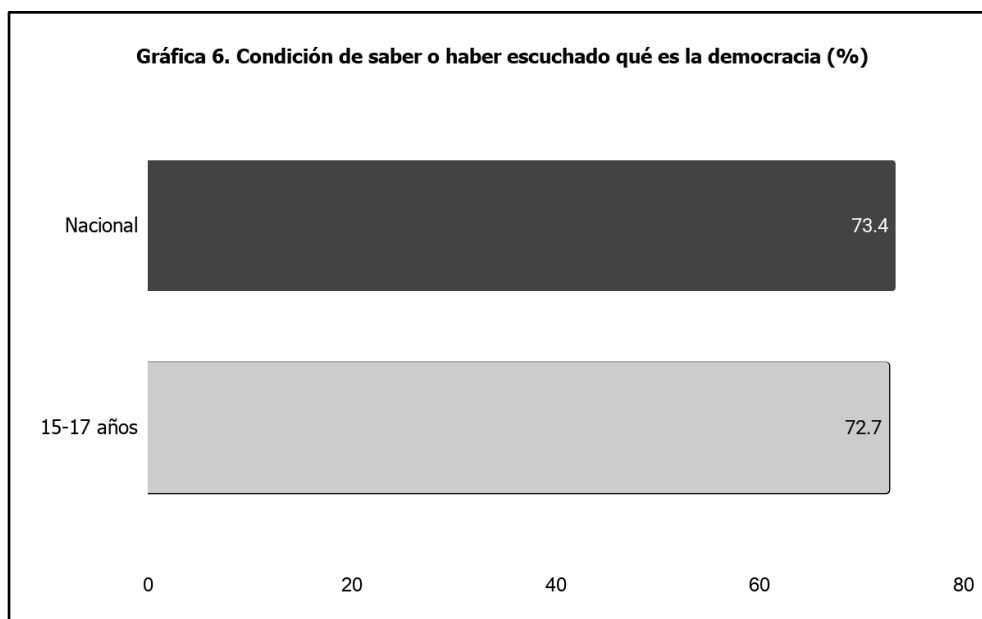
dimensiones de deber y compromiso cívico. En ambos casos, con la edad disminuye (60 y +) al ritmo de la sensación de cada vez menos responsabilidades en el ciclo de su vida.

La gráfica muestra de una manera clara que hay una ruta de construcción como ciudadana y ciudadano, donde primero en la niñez y la adolescencia las personas se descubren como sujeto de derecho, con voz tomada debidamente en cuenta. Conforme crecen y se adquieren responsabilidades en el ciclo de vida, también con la nación en diversos deberes cívicos que se vuelven compromisos. Esta es una ruta posible para un proyecto de educación democrática de largo aliento que inicia con las niñas, niños y adolescentes.

Lo anterior es relevante como ruta, pero en realidad es preciso mencionar que ambas nociones no son ampliamente compartidas por la población. Los datos son bajos en realidad, pues apenas son 4 de cada 10 adolescentes que consideran que la ciudadanía es tener derechos contra 3 de cada 10 en el promedio nacional que consideran que es tener responsabilidades. Son muy pocos. Por lo tanto, para todos los grupos de edad no hay una idea compartida y sólida sobre lo que es la ciudadanía y sus cualidades para distintos momentos de la vida de las personas.

4.1.6 Conocimiento sobre la democracia

Respecto al indicador sobre conocimiento del concepto de democracia, los resultados muestran niveles prácticamente equivalentes entre la población adolescente de 15 a 17 años (72.7%) y el promedio nacional (73.4%). Esta cercanía resulta significativa porque sugiere que la familiaridad básica con el término “democracia” se encuentra ampliamente difundida desde edades relativamente tempranas.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

En términos de cultura cívica, ello indica que la democracia forma parte del repertorio conceptual al que las y los adolescentes están expuestos en sus procesos de socialización política, tanto en espacios formales como informales. No obstante, el indicador mide conocimiento declarativo o familiaridad con el término, pero no necesariamente comprensión sustantiva de sus principios, mecanismos o implicaciones prácticas. Es decir, haber escuchado o reconocer el concepto de democracia no implica automáticamente una apropiación profunda de valores democráticos ni una comprensión compleja del funcionamiento institucional. Esto resulta particularmente relevante en la adolescencia, etapa en la que los conceptos políticos comienzan a adquirir mayor abstracción, pero continúan fuertemente mediados por experiencias concretas de autoridad, participación y convivencia.

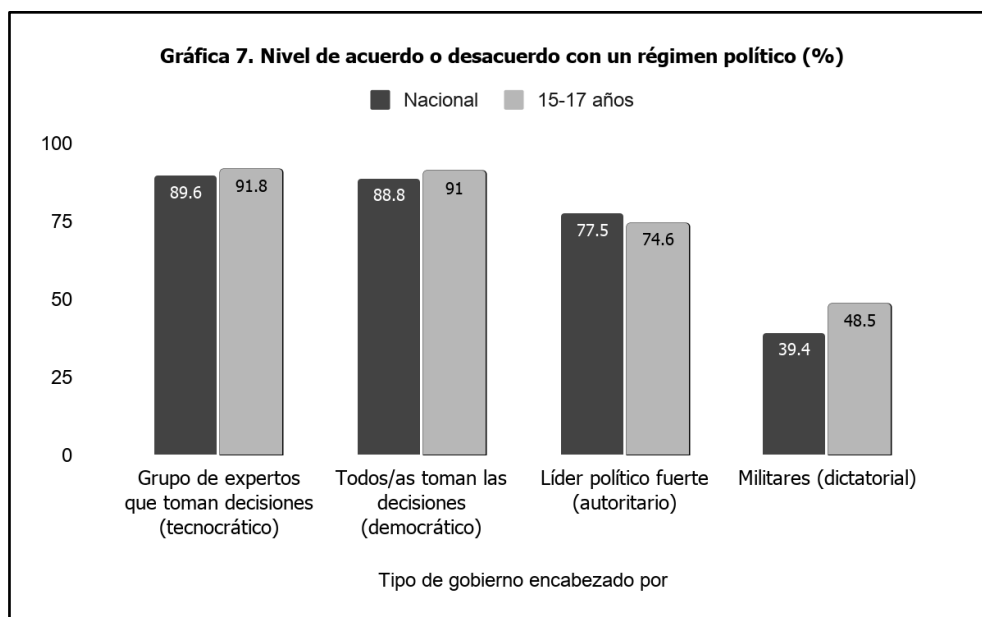
La similitud entre ambos grupos sugiere, además, que el acceso al lenguaje democrático se produce relativamente temprano y permanece estable a lo largo de la vida. Sin embargo, lo que probablemente cambia con la edad no es tanto el reconocimiento del término, sino la densidad de significados asociados.

Analizando desde otro punto de vista, cerca de 3 de cada 10 adolescentes (y en el promedio nacional) no reportan familiaridad con el término, por lo que revela brechas importantes en la formación cívica en términos de conocimientos. Esto adquiere especial relevancia si se considera que la adolescencia constituye una etapa estratégica para consolidar capacidades de deliberación, pensamiento crítico y comprensión de lo público.

En general, se observa ausencia de familiaridad conceptual en conceptos de ciudadanía y sobre democracia que pueden limitar la posibilidad e interés de participar de manera informada en espacios colectivos.

4.1.7 Preferencia por un régimen democrático

La adhesión a la democracia, entendida en la gráfica siguiente como todas y todos toman decisiones es alta entre las y los adolescentes (91%), incluso ligeramente arriba que el promedio nacional (88%). No obstante, la preferencia en ambos grupos es hacia un régimen tecnocrático, donde un grupo de expertos toman decisiones, donde para las y los adolescentes es 91.8%, mientras que para el promedio nacional es de 89.6%. En general, para ambos grupos la toma de decisiones en colectivo (por especialistas y/o la ciudadanía) es ampliamente compartida.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

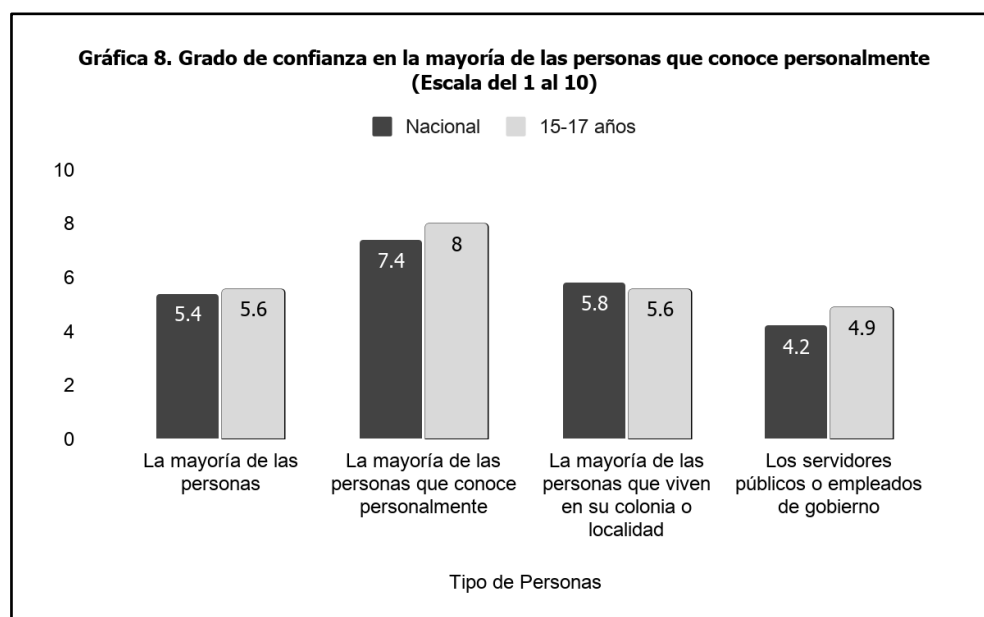
En contraste, las personas en general y adolescentes en particular, muestran una mayor apertura hacia alternativas autoritarias (7 de cada 10 adolescentes) y a gobiernos militares (5 de cada 10). Este hallazgo revela una preferencia por la democracia, pero que aún convive con ciertas ambivalencias. Puede reflejar una comprensión todavía incipiente sobre las implicaciones de distintos regímenes políticos, así como la influencia de contextos de inseguridad o desconfianza institucional que fortalecen la idea de que para gobernar se requiere más fuerza y mayor autoridad.

Con este resultado, se puede reflexionar que las nociones sobre democracia y autoridad comienzan a construirse desde experiencias concretas con reglas, jerarquías y toma de decisiones en espacios cotidianos. En edades tempranas, la comprensión de la democracia suele estar más asociada a ideas de orden justo, participación básica y reciprocidad que a nociones abstractas sobre sistemas políticos. Por ello, si niñas, niños y adolescentes crecen en entornos donde predominan dinámicas autoritarias o donde su voz tiene escaso reconocimiento, es probable que desarrollen una comprensión limitada de la democracia como práctica participativa y, en el cotidiano, convivan mejor con formas autoritarias de liderazgo que ya son previamente conocidas e internalizadas. La adolescencia constituye entonces una etapa crítica en la que estas experiencias

iniciales comienzan a articularse con el conocimiento de marcos políticos más amplios y las instituciones que los representan, definiendo las bases para otras responsabilidades cívicas.

4.1.8 Confianza interpersonal

La confianza en la mayoría de las personas es a quienes conoce personalmente, tanto en el promedio nacional (7.4) y un poco más alto entre el grupo de 15 a 17 años de edad (8), que suele concentrarse más en círculos cercanos y relaciones directas. Por su parte, hay una confianza moderada en ambos grupos con un promedio de 5 dónde pueden confiar en la mayoría de las personas en general y en la mayoría de las personas que viven en su colonia o localidad. Finalmente en quienes menos confían es en las y los servidores públicos con 4.2 para el promedio nacional y 4.9 para adolescentes.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Lo que revelan estos resultados es que la confianza interpersonal se estructura en círculos de proximidad y relaciones directas, mientras que la confianza hacia actores institucionales permanece limitada.

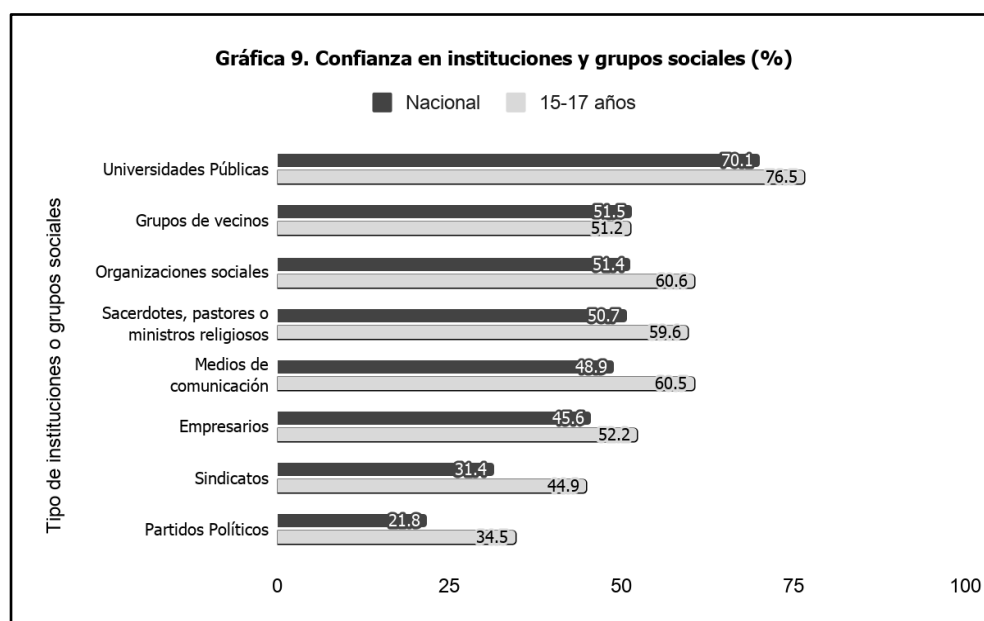
El mayor nivel de confianza adolescente hacia personas cercanas resulta consistente con las dinámicas propias de esta etapa del desarrollo. La adolescencia es un periodo donde las relaciones interpersonales adquieren una centralidad fundamental en la construcción de identidad, pertenencia y reconocimiento social. La confianza se desarrolla principalmente en redes inmediatas —familia, amistades, pares escolares— donde existen interacciones frecuentes, reciprocidad y validación emocional. Esto coincide con la literatura que plantea que la confianza interpersonal temprana se construye relacionamente a partir de experiencias concretas de cuidado, coherencia y apoyo, antes de extenderse hacia formas más amplias de confianza social o institucional.

Particularmente significativo resulta el bajo nivel de confianza hacia las y los servidores públicos, incluso entre adolescentes, aunque ligeramente menos negativo que en el promedio nacional (4.9 frente a 4.2). Este dato evidencia que la desconfianza institucional se encuentra presente desde etapas tempranas de socialización política. Las y los adolescentes comienzan a construir percepciones sobre autoridad y legitimidad no sólo a partir de experiencias directas, sino también mediante narrativas familiares, medios de comunicación y entornos digitales. La persistencia de bajos niveles de confianza institucional puede interpretarse como resultado de una cultura política donde las instituciones públicas son percibidas como distantes.

4.1.9 Confianza en instituciones y grupos sociales

Las y los adolescentes presentan patrones diferenciados de confianza institucional con respecto al promedio nacional. Exceptuando los grupos de vecinos, el resto de las instituciones o

grupos los valoran con una confianza arriba del promedio nacional, particularmente aquellos más cercanos a su experiencia cotidiana como las universidades y los medios de comunicación. Llama la atención incluso que las y los adolescentes califican más arriba del promedio nacional en otros grupos con los que menos relación cotidiana podrían tener como los sindicatos y los partidos políticos.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

En general, el grupo de 15 a 17 años valora por encima del promedio nacional a las universidades públicas (76.5%), a las organizaciones sociales (60.6%), a los medios de comunicación (60.5%), a los sacerdotes y ministros religiosos (59.6%) y a los empresarios (52%).

Las universidades públicas (76.5%) ocupan el nivel más alto de confianza, lo que resulta consistente con el papel simbólico que estas instituciones representan como espacios de movilidad social, conocimiento y futuro profesional. Aunque gran parte de las y los adolescentes aún no forman parte de ellas, las universidades operan como referentes aspiracionales y como instituciones asociadas al mérito, el aprendizaje y el desarrollo personal. En el caso de las

organizaciones sociales, puede interpretarse como una valoración positiva de actores percibidos como cercanos a causas colectivas, ayuda comunitaria o defensa de derechos. Esto resulta relevante porque sugiere una disposición favorable hacia formas de acción colectiva y participación social, aun cuando muchas veces las y los adolescentes no participen todavía activamente en ellas o tengan interés en ello. Respecto a los medios de comunicación, el dato continúa afirmando que la socialización política adolescente (y de las niñas y niños también) ocurre crecientemente en entornos digitales. La mayor confianza puede estar asociada no tanto a los medios tradicionales, sino a las plataformas digitales y redes sociales donde el principal riesgo es la desinformación.

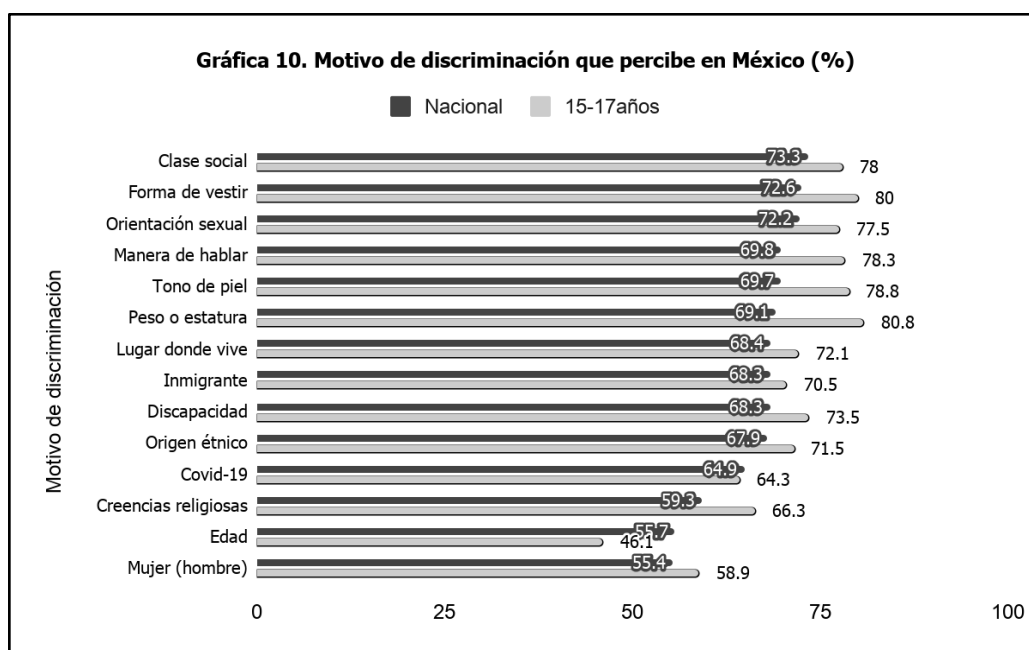
Otro aspecto relevante es la confianza relativamente alta en sacerdotes y ministros religiosos (59.6%). Esto sugiere que las figuras morales conservan un peso importante en la construcción de referencias normativas durante la niñez y la adolescencia. En términos de cultura cívica, esta confianza puede relacionarse con la búsqueda de marcos de orientación ética y pertenencia social propios de esta etapa del desarrollo. No obstante, también refleja que la formación de disposiciones cívicas continúa profundamente influida por instituciones morales, más allá del ámbito escolar o político.

Desde la noción de socialización política en formación, durante la niñez y la adolescencia muchas representaciones sobre las instituciones aún se construyen a partir de narrativas escolares, familiares y mediáticas más que de experiencias directas sostenidas. Esto produce evaluaciones menos cristalizadas y potencialmente más abiertas. Desde una perspectiva en la formación democrática, representa una oportunidad para que las instituciones puedan construir confianza en las nuevas generaciones mediante experiencias efectivas de inclusión, escucha y participación.

4.1.10 Identificación de motivos de discriminación en el país

La percepción de discriminación constituye un indicador clave de sensibilidad hacia la desigualdad y la exclusión, pero también permite comprender el ambiente social en el que las personas interactúan y construyen sus relaciones cotidianas. Identificar la discriminación implica reconocer cómo es la convivencia entre las personas y evaluar críticamente las condiciones de inclusión y reconocimiento presentes en la sociedad.

En este sentido, los datos muestran que todos los motivos de discriminación percibida por las personas de 15 a 17 años se ubican por encima del promedio nacional en hasta siete puntos, aunque con variaciones en la importancia atribuida a cada uno. Inclusive clase social, primer motivo de discriminación en el promedio nacional (73.3%), en adolescentes se incrementa hasta cinco puntos (78%). Esto sugiere una mayor sensibilidad adolescente frente a prácticas de exclusión, particularmente aquellas vinculadas con aspectos centrales de su identidad, la interacción social en esta etapa del desarrollo y también otras, vinculadas con condiciones económicas y sociales.



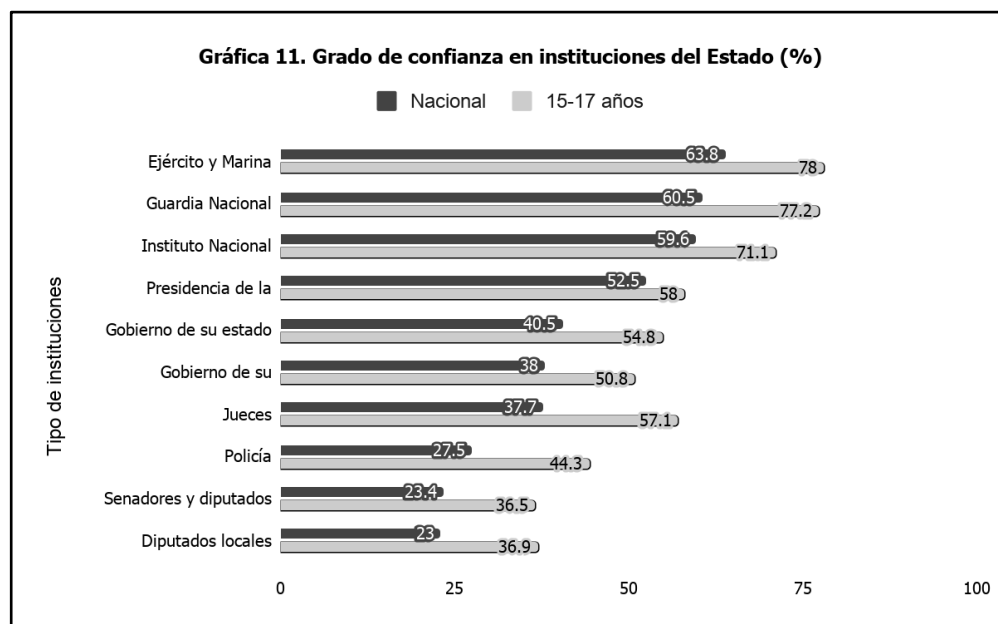
Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Mientras que para el promedio nacional el principal motivo de discriminación es clase social, para 8 de cada 10 adolescentes es el peso, la estatura y la forma de vestir. Los otros motivos para este grupo de edad son el tono de piel (78.8%) y la manera de hablar (78.3%). Lo que este grupo está observando en este momento de vida es discriminación a través de su cuerpo, por el aspecto físico: por cómo lucen a la mirada de los demás por su ropa, su estatura, si son delgados u obesos, cómo se escuchan al expresarse; todos ellos aspectos clave para la construcción de la identidad y búsqueda de reconocimiento en esta etapa del desarrollo. Durante este periodo las y los adolescentes desarrollan una mayor introspección y sobre la manera en que son percibidos por otras personas. La pertenencia a grupos de pares adquiere una centralidad fundamental, y con ello también aumenta la sensibilidad frente a mecanismos de aceptación, rechazo o estigmatización. Por ello, no resulta casual que las principales formas de discriminación identificadas estén asociadas a dimensiones visibles y socialmente evaluables del cuerpo y la imagen personal. Vale la pena señalar que, contra lo esperado, la discriminación por la edad es el motivo menos percibido por las y los adolescentes con 4 de cada 10.

Desde la cultura cívica, 'por un lado esto resulta particularmente importante porque las experiencias reiteradas de discriminación pueden afectar las bases necesarias para la construcción de ciudadanía tales como el sentido de pertenencia, la autoestima, la confianza interpersonal y la sensación de inclusión dentro de la comunidad. Por otro lado, la identificación de motivos de discriminación puede entenderse como una expresión de desarrollo cívico y ampliación de conciencia social. Reconocer la discriminación constituye una condición previa para cuestionarla y para construir disposiciones favorables hacia la igualdad, la inclusión y el respeto a las diferencias.

4.1.11 Confianza en instituciones del Estado

Con respecto al promedio nacional, las y los adolescentes muestran un grado de confianza más alto en todo el tipo de instituciones, claramente con valoraciones distintas de acuerdo al conocimiento y a la socialización con su familia, amistades, la escuela y otros.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Las instituciones de seguridad, tales como el Ejército y la Marina, así como la Guardia Nacional son a las que más confianza le tiene la población en general (6 de cada 10 en promedio) y mucho más en adolescentes (casi 8 de cada 10). Las instituciones de gobierno, tales como el Instituto Nacional Electoral y la Presidencia de la República también son las siguientes con mayor confianza, el promedio nacional es 5 de cada 10 de personas, mientras que en adolescentes 6 de cada 10 aproximadamente.

Por su parte, los jueces ocupan el quinto lugar en confianza entre las y los adolescentes, con 57%, mientras que en el promedio nacional ese lugar corresponde a los gobiernos estatales y municipales. Estas últimas instituciones también presentan una mejor valoración entre el grupo de 15 a 17 años, con niveles de confianza superiores en aproximadamente un punto respecto al

promedio nacional. Finalmente, las instituciones con menores niveles de confianza en ambos grupos son la policía y los actores políticos, particularmente senadores y diputados, aunque nuevamente las y los adolescentes muestran valoraciones relativamente más favorables que la población en general.

Estos resultados sugieren que la confianza institucional en la adolescencia se configura en una etapa donde las percepciones sobre el Estado aún se encuentran en proceso de consolidación y están fuertemente mediadas por experiencias indirectas de socialización política. A diferencia de la población adulta, cuyas evaluaciones suelen incorporar trayectorias prolongadas de interacción con instituciones públicas, las y los adolescentes construyen gran parte de sus percepciones a partir de narrativas familiares, experiencias escolares, medios de comunicación y representaciones simbólicas sobre la autoridad. Esto puede contribuir a explicar por qué sus niveles de confianza son sistemáticamente más altos en prácticamente todas las instituciones analizadas.

El mayor nivel de confianza hacia instituciones de seguridad, particularmente las fuerzas armadas y la Guardia Nacional, puede interpretarse en el marco de una construcción de estas instituciones como referentes de orden, protección y estabilidad. En contextos donde la inseguridad ocupa un lugar central en la vida pública y mediática, estas instituciones suelen proyectarse como actores con capacidad de respuesta frente a la violencia. Para las y los adolescentes, cuya relación con el Estado es predominantemente indirecta y mediada, la confianza puede basarse más en representaciones sociales que en experiencias directas de interacción o evaluación crítica de su desempeño.

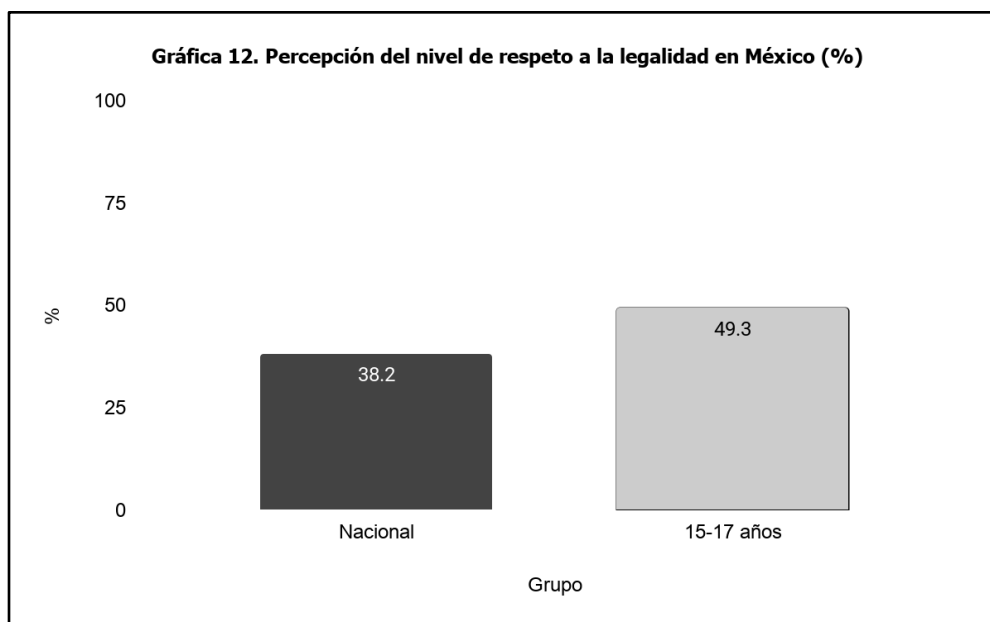
En contraste, las menores valoraciones hacia la policía y hacia actores políticos como senadores y diputados evidencian que incluso en etapas tempranas de formación cívica existen diferenciaciones institucionales relevantes. Esto sugiere que la adolescencia no constituye una etapa de confianza homogénea o acrítica, sino un periodo donde comienzan a desarrollarse juicios diferenciados sobre legitimidad, eficacia y cercanía institucional. La menor confianza en actores

políticos puede relacionarse con procesos más amplios de distanciamiento con este grupo, pero también en la población adulta pueden transmitir su desaprobación.

El hecho de que instituciones vinculadas con procesos democráticos, como el Instituto Nacional Electoral, mantengan niveles relativamente altos de confianza entre las y los adolescentes resulta particularmente relevante desde la perspectiva de formación ciudadana. Esto podría indicar que, antes del ejercicio pleno de derechos políticos formales, las y los adolescentes desarrollan percepciones favorables hacia instituciones asociadas con la organización democrática y la legalidad electoral, lo cual constituye un recurso importante para la consolidación futura de la confianza democrática.

4.1.12 Percepción sobre el respeto a la legalidad en México

En general el país y también las y los adolescentes tienen una percepción baja de la legalidad en el país (4 de cada 10). No obstante, las y los adolescentes perciben un mayor respeto a las normas y su funcionamiento que el promedio nacional (49.3% frente a 38.2%). Esta diferencia es especialmente relevante. Sugiere que mantienen una visión relativamente más favorable del orden normativo y de la vigencia de las reglas. Puede reflejar una socialización aún fuertemente anclada en instituciones normativas como la escuela y el hogar, donde las normas se experimentan de forma más inmediata y estructurada.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

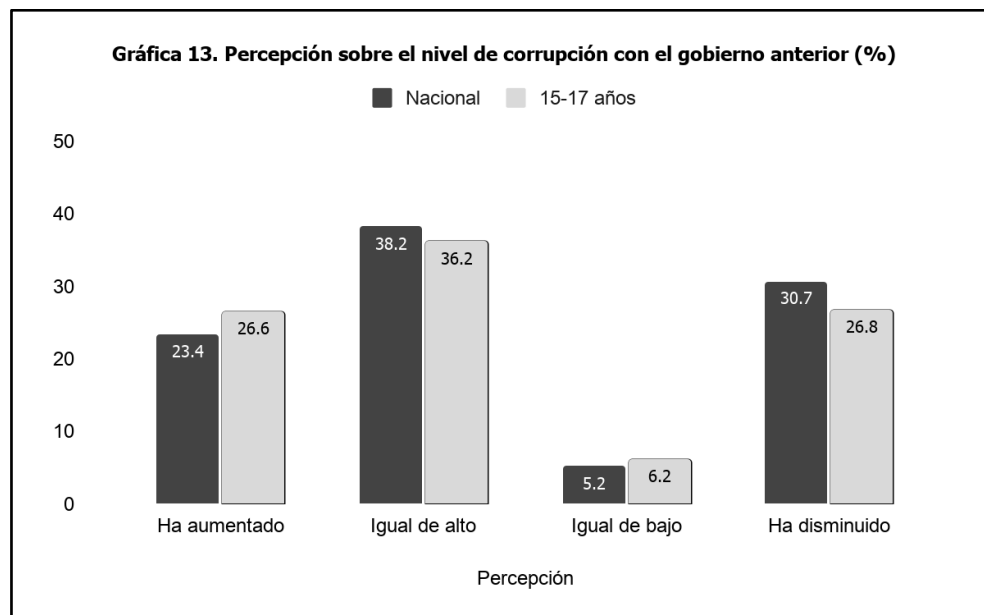
El respeto a la legalidad no se limita al cumplimiento formal de reglas, sino que implica la construcción de percepciones sobre la legitimidad del orden social y jurídico. En este sentido, las y los adolescentes parecen conservar una percepción más positiva sobre la posibilidad de que las normas funcionen como mecanismos organizadores de la convivencia, en contraste con la población adulta, cuyas experiencias acumuladas con instituciones públicas, corrupción o impunidad pueden erosionar dicha percepción.

Este resultado es relevante porque muestra que en la niñez y la adolescencia representan etapas estratégicas para desarrollar disposiciones favorables hacia la legalidad democrática. La persistencia de percepciones relativamente positivas sobre el respeto a las normas constituye un recurso importante para la formación ciudadana; sin embargo, su sostenimiento dependerá de que las instituciones sociales y políticas ofrezcan experiencias coherentes de justicia, inclusión y cumplimiento normativo.

4.1.13 Percepción sobre la corrupción

En comparación con el promedio nacional, los adolescentes son menos propensos a considerar que la corrupción ha disminuido y muestran una percepción más crítica sobre su persistencia.

Esto indica una temprana conciencia sobre uno de los principales problemas de legitimidad institucional en México. La corrupción opera como un factor que puede erosionar la confianza y debilitar la identificación con las instituciones democráticas si no se contrarresta mediante experiencias de integridad y rendición de cuentas.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

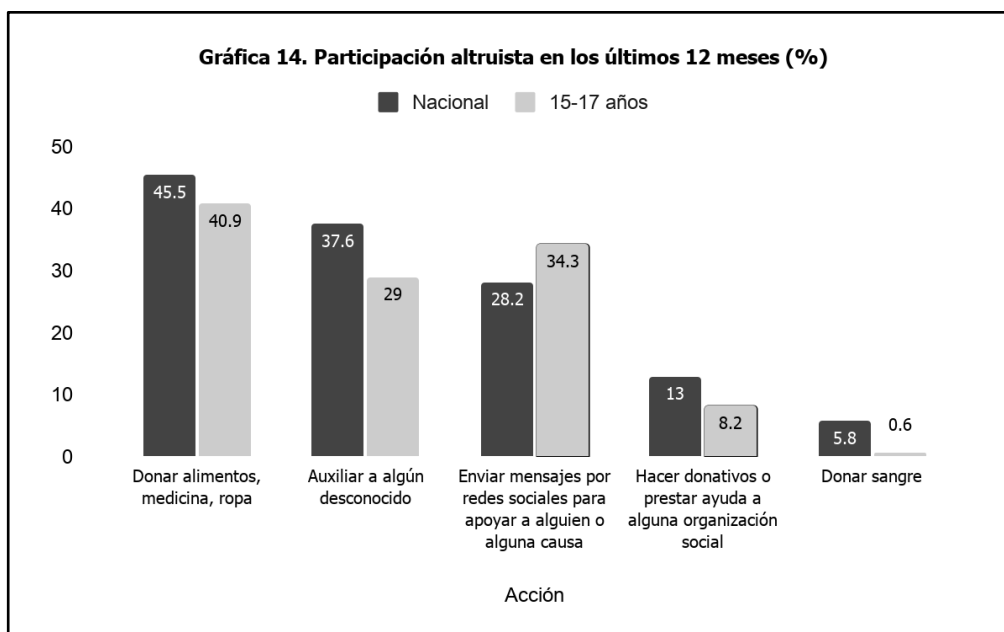
Tanto en las opciones Ha aumentado y Ha disminuido la corrupción, el grupo de 15 a 17 años no es optimista en comparación con el promedio nacional con arriba de 3 puntos. En general, 3 de cada 10 adolescentes piensan que la corrupción ha aumentado contra dos de cada diez del promedio nacional. No obstante, ambos opinan que la corrupción se ha mantenido igual de alta y pocos son quienes perciben que la corrupción es baja.

Mientras en otros indicadores las y los adolescentes expresan mayores niveles de confianza institucional y una percepción relativamente más favorable del respeto a las normas, en materia de corrupción presentan una visión significativamente crítica sobre el funcionamiento del sistema público. Esto sugiere que la construcción de legitimidad institucional en la adolescencia no es homogénea, sino que incorpora simultáneamente elementos de confianza y desconfianza. Aun cuando las y los adolescentes tienen menor interacción directa con estructuras burocráticas o procesos administrativos complejos, están constantemente expuestos a narrativas mediáticas, conversaciones familiares y contenidos digitales donde la corrupción aparece como un problema estructural y persistente.

La percepción temprana de corrupción puede convertirse en un factor de debilitamiento de la confianza en las instituciones y la democracia si las y los adolescentes observan una distancia constante entre los principios normativos aprendidos como legalidad y las prácticas reales de las instituciones. Sin embargo, también puede constituir una base para el desarrollo de formas críticas de ciudadanía, orientadas a la exigencia de transparencia.

4.1.14 Participación altruista

En general en el país, realizar acciones altruistas es muy baja, apenas 4 de cada 10 personas realizaron una actividad altruista en el último año. En este indicador, la participación altruista es menor entre adolescentes que en el promedio nacional. Por ejemplo, realizar donativos, auxiliar a desconocidos o apoyar a organizaciones sociales presenta niveles más bajos.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Sobre donar alimentos, ropa o medicinas el 45% nacional contra 40% entre el grupo de 15 a 17 años. Auxiliar a desconocidos hay mayor tendencia en realizar en promedio nacional (37%) que el grupo de adolescentes (29%). Por su parte, prestar ayuda a alguna organización social y donar sangre son las que menos con 1 persona o menos de cada 10 en ambos grupos.

Estos resultados sugieren que, aunque la solidaridad constituye un componente relevante de la cultura cívica, sus expresiones más institucionalizadas o visibles aún presentan niveles limitados entre las y los adolescentes. Esto no necesariamente implica ausencia de disposiciones prosociales, sino que puede reflejar diferencias en las oportunidades, recursos y condiciones para ejercer acciones altruistas en comparación con la población adulta.

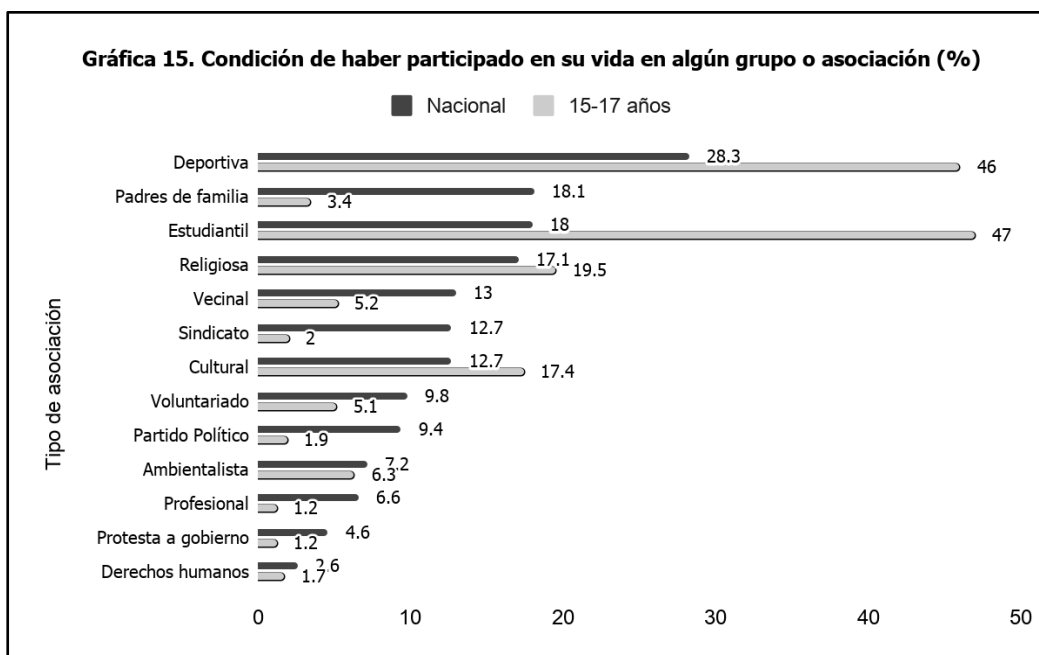
Asimismo, algunas de las acciones consideradas en el indicador corresponden a repertorios de ayuda más asociados a la vida adulta. Por ejemplo, donativos de alimentos u otros requieren recursos económicos, donar sangre supone requisitos de edad y condiciones normativas que excluye parcialmente a este grupo poblacional, mientras que colaborar con organizaciones sociales

suele requerir acceso a redes institucionales o comunitarias que no siempre están disponibles para adolescentes. Esto resulta relevante, ya que ciertos indicadores de altruismo pueden subestimar formas de solidaridad propias de estas edades, como el apoyo entre pares, la cooperación escolar o las acciones de ayuda en entornos digitales (34% entre este grupo de edad en los resultados).

4.1.15 Participación en grupos o asociaciones

De acuerdo a la información, la participación adolescente en grupos o asociaciones estudiantiles (47%) y deportivas (46%) es sustancialmente mayor que en el promedio nacional (18% y 23%. respectivamente). Además participan en asociaciones religiosas (19.5%), con dos puntos por arriba del promedio nacional, grupos culturales (17%) también con mayor participación con cinco puntos respecto al nacional.

En contraste, por su momento de vida la participación de las y los adolescentes en organizaciones de padres de familia, vecinales, políticas, sindicales o profesionales es considerablemente menor.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Estos resultados muestran que la adolescencia constituye una etapa de alta participación asociativa, aunque concentrada en espacios vinculados con la experiencia cotidiana, particularmente la escuela, el deporte, la religión y las actividades culturales. Esto muestra que las primeras formas de asociacionismo suelen desarrollarse en entornos cercanos y accesibles, donde niñas, niños y adolescentes pueden construir vínculos de pertenencia, cooperación e identidad colectiva.

La elevada participación en grupos estudiantiles y deportivos es especialmente relevante, ya que estos espacios funcionan como escenarios de aprendizaje democrático informal. En ellos, las y los adolescentes desarrollan habilidades vinculadas con la cooperación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, el cumplimiento de reglas compartidas y la construcción de objetivos colectivos. Aunque estas experiencias no siempre son reconocidas explícitamente como prácticas ciudadanas, constituyen formas tempranas de participación que fortalecen disposiciones hacia la vida colectiva y la interacción social organizada.

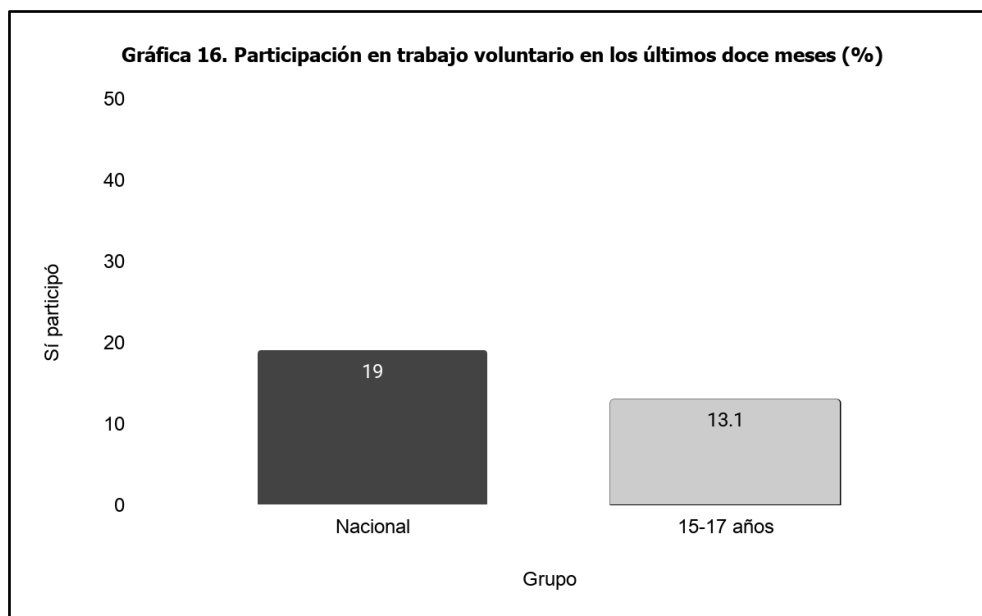
Asimismo, la participación en asociaciones religiosas y culturales sugiere que las formas de pertenencia comunitaria continúan teniendo un peso importante en la experiencia de la niñez y la adolescencia. Estos espacios ofrecen socialización, normas y valores relacionados con solidaridad, identidad y compromiso colectivo. Lo que muestra es que la formación cívica no ocurre exclusivamente en instituciones públicas o políticas, sino también en múltiples espacios comunitarios donde se construyen sentidos de pertenencia y responsabilidades compartidas.

Al mismo tiempo, el patrón observado sugiere que la participación de la niñez y adolescencia tiende a desarrollarse primero en espacios relacionales e identitarios antes que en mecanismos formales de representación política. Este proceso es consistente con la noción de ciudadanía progresiva desarrollada en el marco conceptual, donde la incorporación a la vida pública ocurre gradualmente mediante experiencias de interacción, reconocimiento y acción colectiva en contextos cotidianos.

La participación sostenida en grupos y asociaciones durante las primeras etapas de las vidas de las personas puede fortalecer el sentido de eficacia colectiva, la confianza interpersonal y la disposición a involucrarse posteriormente en formas más amplias de participación social y política. En este sentido, el asociacionismo infantil y adolescente constituye una práctica recreativa e identitaria, componentes centrales para la colaboración y la pro socialidad.

4.1.16 Trabajo voluntario

En general en México, el trabajo voluntario es muy bajo, apenas 2 de cada 10 personas realizaron trabajo de forma voluntaria el último año. Lo que muestra la gráfica es que la participación en trabajo voluntario es menor entre adolescentes (13.1%) que en el promedio nacional (19.0%).



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

El trabajo voluntario constituye una expresión relevante de compromiso con el bienestar colectivo y de disposición hacia la cooperación social. No obstante, participar en este tipo de actividades requiere tiempo, acceso a redes organizativas, autonomía y, en muchos casos, mediaciones institucionales que faciliten el involucramiento. Las y los adolescentes suelen tener una participación más restringida debido a limitaciones relacionadas con edad, movilidad, dependencia familiar y disponibilidad de espacios específicamente orientados a la participación adolescentes y juvenil.

Asimismo, muchas experiencias de voluntariado se encuentran diseñadas desde lógicas adultas y vinculadas con organizaciones civiles, religiosas o comunitarias donde la incorporación de adolescentes depende de autorizaciones, acompañamiento o esquemas formales de integración. Esto puede reducir significativamente las oportunidades de participación sostenida, aun cuando existan disposiciones solidarias o interés en colaborar con otras personas.

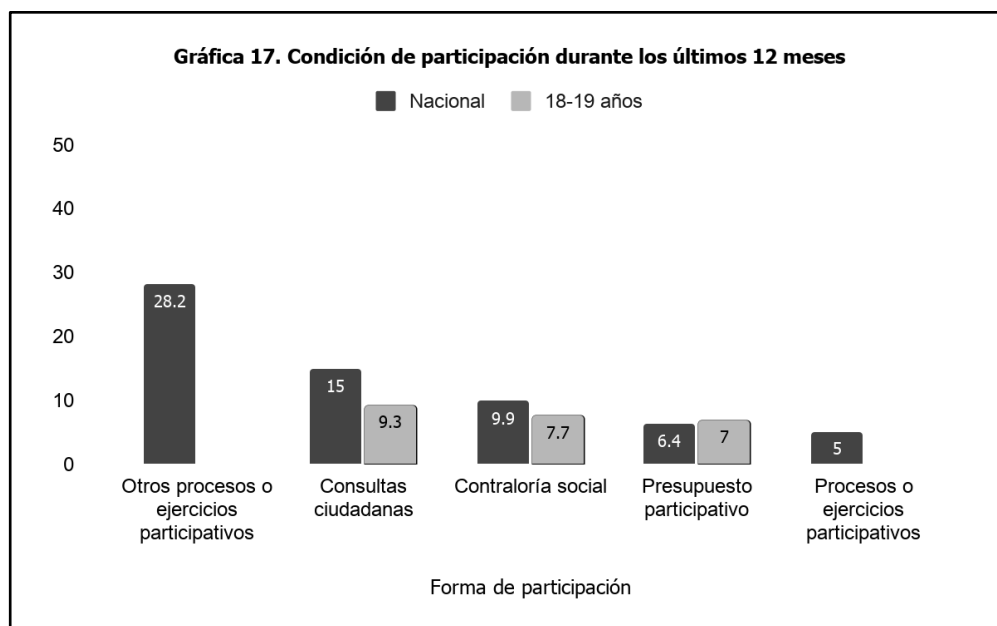
La baja participación adolescente en trabajo voluntario no necesariamente expresa desinterés hacia los asuntos colectivos, sino una combinación de restricciones estructurales, escasas oportunidades institucionales y limitada integración de las personas jóvenes en espacios comunitarios formales. Esto resulta particularmente relevante en el contexto de la educación democrática, ya que las experiencias de voluntariado pueden constituir escenarios privilegiados para el aprendizaje práctico de valores cívicos, solidaridad y corresponsabilidad social.

4.1.17 Participación ciudadana en los últimos 12 meses

La participación en mecanismos formales no fue preguntada en la ENCUCI 2020 al grupo de 15-17 años³, por lo que se utilizará la información del grupo de 18-19 años de edad. En general, en México se registra muy poca participación ciudadana; el promedio nacional registra que el 28% de las personas ha participado en otros procesos participativos sin especificar cuales; es decir apenas 2 de 10 de personas. El grupo de 18 a 19 años no reporta haber participado en otros procesos.

En consultas ciudadanas participó en el último año el 15% del promedio nacional contra el 9% entre jóvenes de 18 y 19 años. En mecanismos de contraloría social apenas 1 persona de cada 10 en el promedio nacional y para jóvenes menos de 1 persona. Con apenas el 6% las personas han participado en presupuestos participativos y jóvenes un poco más con el 7%

³ No se encuentra una justificación teórica que explique por qué el instrumento de la encuesta omite explorar las valoraciones del grupo de 15 a 17 años en torno a las vías de participación institucional, las cuales sí existen para este grupo de población como la Consulta Infantil y Juvenil (CIJ) del Instituto Nacional Electoral.. Esta inconsistencia limita la comprensión integral de su cultura política, por lo que de cara a futuras ediciones de esta encuesta, se vuelve imperativo incorporar plenamente a este grupo de edad en todas las dimensiones del diagnóstico.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Estos resultados evidencian que la transición hacia formas institucionalizadas de participación ciudadana continúa siendo limitada incluso entre quienes ya se encuentran próximos o recién incorporados a la ciudadanía política formal. Aunque en apartados anteriores se observaron niveles relativamente altos de asociacionismo y participación en espacios escolares, deportivos o culturales, estos repertorios no necesariamente se traducen en participación en mecanismos formales de incidencia pública.

La diferencia entre participación asociativa y participación ciudadana institucionalizada resulta particularmente relevante desde la perspectiva de cultura cívica. Mientras los espacios infantiles, adolescentes y juveniles cotidianos ofrecen experiencias de pertenencia, cooperación e interacción social relativamente accesibles, los mecanismos formales de participación suelen implicar barreras procedimentales, informativas y simbólicas que restringen el involucramiento. Consultas ciudadanas, contraloría social o presupuestos participativos requieren conocimientos específicos, acceso a canales institucionales y percepciones de eficacia política que todavía se encuentran en proceso de consolidación en estas edades.

Asimismo, los resultados sugieren una desconexión entre el reconocimiento normativo de la participación y la existencia de oportunidades efectivas para ejercerla. Aun cuando el marco jurídico mexicano y los instrumentos internacionales reconocen progresivamente el derecho de niñas, niños y adolescentes a participar en asuntos públicos, los mecanismos institucionales continúan diseñados predominantemente desde una lógica adultocéntrica. Esto limita la incorporación de las personas niñas, niños y adolescentes en procesos donde puedan incidir de manera significativa en decisiones colectivas.

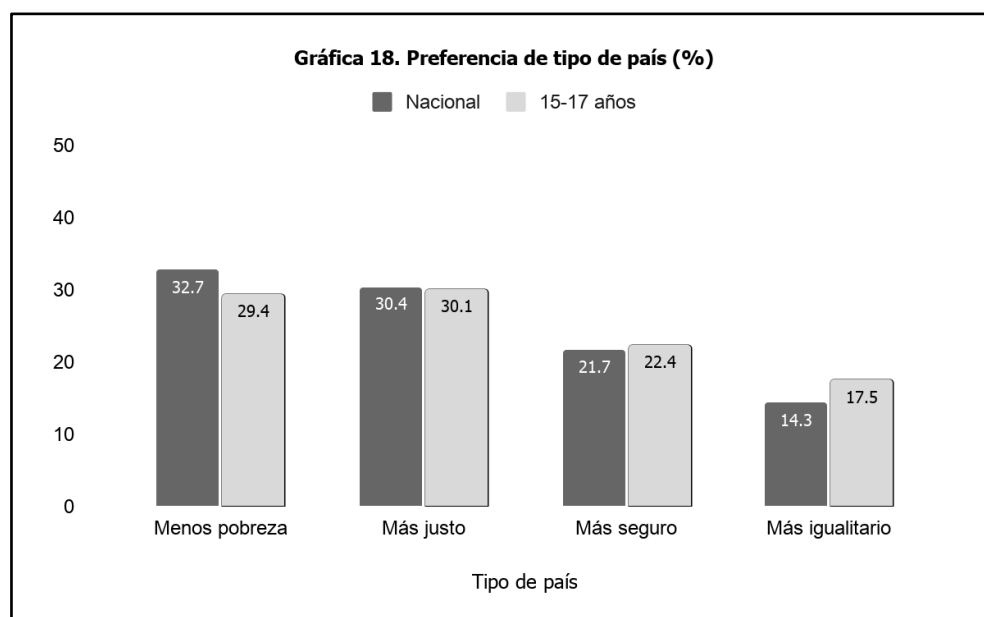
El bajo nivel de participación en mecanismos de contraloría social es especialmente significativo, ya que este tipo de instrumentos supone no sólo interés en lo público, sino también confianza en la posibilidad de vigilar y exigir rendición de cuentas a las instituciones. La reducida participación de jóvenes puede relacionarse con la escasa socialización en prácticas de vigilancia ciudadana y con percepciones limitadas sobre su capacidad real de incidencia. En términos de eficacia política, esto puede reforzar la idea de que las decisiones públicas continúan siendo espacios lejanos o reservados para personas adultas.

Por otro lado, el hecho de que la participación juvenil en presupuestos participativos sea ligeramente superior al promedio nacional resulta relevante. Este tipo de mecanismos suele tener una dimensión más territorial y concreta, vinculada con problemas cotidianos y necesidades inmediatas de la comunidad. Ello puede facilitar que las y los jóvenes perciban una relación más directa entre participación y resultados tangibles, fortaleciendo formas iniciales de involucramiento ciudadano.

Los resultados refuerzan la necesidad de fortalecer experiencias participativas desde etapas tempranas, no sólo como ejercicios simbólicos, sino como procesos con capacidad real de incidencia. La consolidación de una cultura cívica democrática requiere que niñas, niños y adolescentes no sólo aprendan sobre participación, sino que experimenten de manera concreta que su voz puede ser escuchada y producir efectos en el espacio público.

4.1.18 Preferencia de tipo de país

El promedio nacional muestra una mayor preferencia por vivir en un país con menos pobreza (32% frente a 29% entre adolescentes). Por su parte, las y los adolescentes presentan una preferencia relativamente mayor por vivir en un país más justo, con porcentajes similares al promedio nacional (30% en ambos grupos), más seguro (22% frente a 21.7% del promedio nacional) y, en menor medida, más igualitario (17.5% frente a 14% del promedio nacional).



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

Estos resultados permiten observar los valores y horizontes normativos que orientan el imaginario de ciudadanía en la adolescencia. Más allá de preferencias individuales, las respuestas reflejan formas de comprender qué características debería tener una sociedad deseable y cuáles son los problemas que las y los adolescentes consideran prioritarios dentro de la vida colectiva.

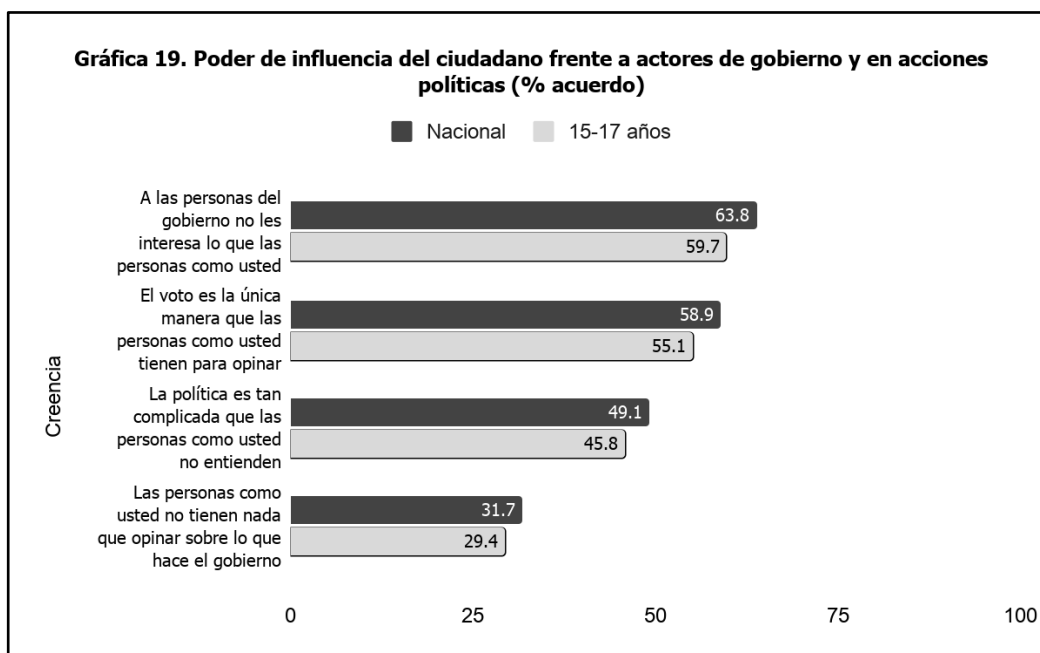
La relativa prioridad otorgada a la justicia, la seguridad y la igualdad sugiere que las y los adolescentes construyen sus percepciones sobre el país ideal a partir de experiencias vinculadas con la convivencia, el reconocimiento y trato equitativo. A diferencia de dimensiones más estructurales como la pobreza, que ocupa el primer lugar en el promedio nacional, las preferencias del grupo de 15-17 parecen concentrarse ligeramente más en condiciones asociadas con la experiencia cotidiana de orden social, protección y relaciones justas. Esto resulta consistente con una etapa del desarrollo donde la interacción inmediata con instituciones, pares y espacios comunitarios tiene un peso significativo en la formación de valores cívicos.

Estos hallazgos muestran que las y los adolescentes no sólo internalizan normas y valores democráticos, sino que también elaboran imaginarios sobre el tipo de sociedad en la que desean vivir. Estas preferencias constituyen indicadores importantes de orientación normativa y permiten observar cómo se articulan aspiraciones colectivas relacionadas con justicia, igualdad y seguridad en las primeras etapas de construcción ciudadana. Además, los resultados evidencian la relevancia de generar espacios donde niñas, niños y adolescentes puedan deliberar críticamente sobre problemas públicos, desigualdades y modelos de sociedad. La formación ciudadana no sólo implica transmitir conocimientos sobre instituciones políticas, sino también fortalecer capacidades para imaginar, discutir y participar en la construcción de sociedades más justas, seguras e incluyentes.

4.1.19 Representación política y eficacia externa

Se podría afirmar que, en el país, una proporción importante de la población considera que tiene poca capacidad para influir en las decisiones gubernamentales y que, al mismo tiempo, el gobierno muestra escaso interés en la opinión de las personas. En el caso de las y los adolescentes, estas percepciones son menores en hasta cinco puntos porcentuales respecto a la frase medida en la encuesta, lo que sugiere que este grupo considera tener una mayor capacidad de influencia en comparación con otros grupos de edad.

Casi el 64% del promedio nacional está de acuerdo con la afirmación “a las personas del gobierno no les interesa mucho lo que personas como usted piensan”, mientras que entre adolescentes este porcentaje es de 59%. Por su parte, 58% del promedio nacional considera que el voto es la única manera de opinar, frente a 55% de adolescentes que comparte esta idea. Respecto a la frase “la política algunas veces es tan complicada que personas como usted no entienden lo que sucede”, 49% del promedio nacional está de acuerdo, mientras que entre adolescentes la cifra es de 45%. Finalmente, la afirmación con menor nivel de acuerdo tanto en la población general como entre adolescentes es “las personas como usted no tienen nada que opinar sobre lo que hace el gobierno”, con 31% y 29%, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia con base en la ENCUCI 2020.

El indicador refleja dimensiones relacionadas con la eficacia política externa, es decir, la percepción de que las instituciones y autoridades son receptivas a las opiniones ciudadanas, así como elementos de eficacia interna vinculados con la percepción de capacidad para comprender y participar en asuntos políticos. El hecho de que las y los adolescentes manifiestan menores niveles

de acuerdo con frases asociadas a impotencia política o incomprensión sugiere que, durante esta etapa, las percepciones sobre la posibilidad de participación aún conservan cierto grado de apertura y expectativa.

Esto puede relacionarse con el carácter todavía incipiente de sus trayectorias de interacción con el sistema político formal. A diferencia de la población adulta, cuya percepción suele estar marcada por experiencias acumuladas de frustración institucional, desconfianza o falta de respuesta gubernamental, las y los adolescentes mantienen una relación más indirecta con las estructuras políticas. Sus percepciones se construyen en mayor medida a partir de procesos de socialización política mediados por la escuela, la familia, los medios digitales y experiencias simbólicas de participación, lo que puede contribuir a niveles relativamente más altos de eficacia percibida.

Asimismo, el menor acuerdo con la idea de que “el voto es la única manera de opinar” resulta particularmente relevante. Esto podría indicar que las nuevas generaciones conciben la participación política de manera más amplia y diversificada, incorporando repertorios no necesariamente limitados a mecanismos electorales tradicionales. En un contexto donde las formas de expresión pública se han ampliado mediante entornos digitales, activismo en redes y participación comunitaria, las y los adolescentes pueden desarrollar concepciones más flexibles sobre cómo ejercer influencia o expresar posiciones frente a asuntos públicos.

Por otro lado, aunque las y los adolescentes muestran percepciones relativamente más positivas, los niveles de acuerdo con afirmaciones de desafección política continúan siendo elevados. Que cerca de seis de cada diez adolescentes consideren que al gobierno no le interesa lo que piensa la ciudadanía evidencia la persistencia de una distancia importante entre instituciones y población joven. Esto sugiere que, aun antes de incorporarse plenamente a la ciudadanía política formal, las y los adolescentes ya internalizan percepciones de limitada receptividad institucional.

Los resultados muestran que la niñez y la adolescencia constituye una etapa estratégica para fortalecer el sentido de eficacia política y pertenencia democrática. La percepción de que la propia voz tiene valor y puede incidir en el espacio público es fundamental para la consolidación de trayectorias participativas sostenidas. Cuando las y los adolescentes experimentan procesos donde son escuchados, consultados o incorporados en decisiones colectivas, se fortalece no sólo su disposición a participar, sino también la legitimidad percibida del sistema democrático.

Los hallazgos de la ENCUCI permiten delinear una cultura cívica adolescente vibrante pero ambivalente, fuertemente moldeada por procesos de socialización cotidianos y entornos comunitarios. No obstante, esta aproximación quedaría incompleta sin el análisis de la formación ciudadana escolarizada. Para articular un diagnóstico integral y cerrar el círculo de esta investigación, es preciso trasladar la mirada desde las percepciones del hogar hacia el espacio que el Estado ha diseñado normativamente para la deliberación democrática. Por ello, la sección siguiente abandona temporalmente la encuesta de hogares para adentrarse en las aulas, analizando los resultados cognitivos y valorativos de la evaluación nacional de Mejoredu.

4.2 Formación Cívica y Ética

Si bien las categorías analíticas examinadas hasta este punto permiten observar disposiciones, actitudes y prácticas asociadas con la cultura cívica, resulta pertinente incorporar una dimensión complementaria orientada a los procesos formativos que contribuyen a su desarrollo. En este sentido, el análisis de los resultados de aprendizaje en Formación Cívica y Ética es un complemento que ofrece una aproximación a los contenidos, habilidades y disposiciones ciudadanas que el sistema educativo busca fortalecer durante la educación secundaria y, por supuesto, primaria. Más que establecer una relación causal o una equivalencia directa entre currículo escolar y cultura cívica observable, el propósito consiste en identificar posibles correspondencias entre los aprendizajes priorizados en el ámbito educativo y las dimensiones de

ciudadanía medidas en la encuesta, con el fin de comprender de qué manera la formación escolar dialoga con las expresiones contemporáneas de la cultura cívica.

A continuación, se establece en qué consiste la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023, elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2023), con el propósito de identificar el estado de los aprendizajes escolares vinculados a la ciudadanía democrática.

La Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética es un ejercicio de valoración aplicado a estudiantes de educación básica cuyo propósito es identificar el grado de apropiación de conocimientos, habilidades y disposiciones fundamentales del currículo para orientar procesos de fortalecimiento pedagógico. La evaluación forma parte de una estrategia diagnóstica más amplia que incluye Lectura y Matemáticas y toma como referente curricular los aprendizajes esperados de los planes y programas de estudio vigentes. En lugar de producir un juicio sumativo, el instrumento busca reconocer aprendizajes consolidados y detectar aquellos que requieren mayor atención, mediante los llamados mapas de atención prioritaria (MAP), que identifican contenidos con mayores dificultades y permiten orientar intervenciones de enseñanza. Para el presente artículo se utilizará la evaluación realizada en el ciclo escolar 2022-2023, ya que es la evaluación más cercana a la fecha de la realización de la ENCUCI 2020 y es el documento con datos sobre este tipo de evaluaciones disponibles hasta el momento.

En Formación Cívica y Ética, la evaluación se estructura en tres unidades de análisis, construidas a partir de los ejes articuladores del currículo nacional: persona, ética y ciudadanía y retomando enfoques contemporáneos como la interculturalidad, la igualdad de género, la cultura de paz y el desarrollo sostenible. La primera unidad, Identidad personal, ejercicio de la libertad y derechos humanos (ILD), examina aspectos vinculados con la construcción de la identidad, el reconocimiento de la dignidad humana, el ejercicio responsable de la libertad, el respeto a los derechos humanos y la toma de decisiones orientada por principios éticos y responsabilidades

personales. Esta dimensión explora, en términos generales, capacidades asociadas con el desarrollo personal y la conciencia de derechos.

A continuación se presentan los descriptores o criterios utilizados para evaluar la apropiación de contenidos:

Tabla 3. Descriptor ILD
Reconocer en un caso el concepto de dignidad como un derecho humano que tiene toda persona.
Reconocer la influencia y las aportaciones de las personas y grupos en la construcción de la propia identidad.
Distinguir en su entorno los aspectos o condiciones que hacen posible el ejercicio del derecho a la libertad: reconocimiento a la identidad, dignidad humana, respeto a los derechos humanos, igualdad, justicia, equidad y tolerancia.
Reconocer la importancia de la organización para promover un trato justo y respetuoso para su persona y sus semejantes tal como lo promueven los derechos humanos.
Distinguir en su entorno los aspectos o condiciones que limitan el ejercicio del derecho a la libertad: violencia, inseguridad, estereotipos, discriminación, ideas o costumbres contrarias a este derecho.
Reconocer la participación de personas y grupos en acciones que defienden el respeto a la justicia y la igualdad.

Fuente: Elaboración propia con base en Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023

La segunda unidad, Interculturalidad y convivencia pacífica, inclusiva y con igualdad (ICI), se orienta a valorar aprendizajes relacionados con el reconocimiento de la diversidad, la igualdad sustantiva, la inclusión, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el rechazo de distintas formas de discriminación y violencia, incluidas aquellas asociadas al género. En secundaria, esta dimensión incorpora también contenidos relativos a cultura de paz, reciprocidad, respeto a la diferencia y convivencia democrática en contextos diversos. Se trata, en términos

amplios, de una dimensión enfocada en las capacidades para convivir con otros desde el reconocimiento de la pluralidad social y cultural.

A continuación se presentan los descriptores o criterios utilizados para evaluar la apropiación de contenidos:

Tabla 4. Descriptor ICI
Reconocer los alcances y beneficios de la interculturalidad en sus relaciones con otros y otras.
Seleccionar los elementos que conforman un conflicto.
Seleccionar características y elementos de grupos sociales y culturales que contribuyen positivamente en su forma de ser.
Seleccionar acciones que favorecen la participación de las y los adolescentes en proyectos para el desarrollo sostenible.
Identificar el derecho de igualdad sustantiva y de no discriminación entre otros derechos que definen la interculturalidad.
Relacionar estereotipos de género y sus consecuencias con las personas con quienes se relaciona.
Identificar medidas de protección y mecanismos de denuncia frente al acoso y la violencia en redes socio digitales para hacer valer el derecho a la integridad.
Diferenciar valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que promueven la paz de los que promueven la violencia.
Identificar las causas que generan un conflicto.
Identificar características de la cultura de paz y la cultura de la violencia.
Identificar alternativas de solución o reparación del daño ante situaciones de injusticia.

Fuente: Elaboración propia con base en Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023

A continuación se presentan los descriptores o criterios utilizados para evaluar la apropiación de contenidos:

Finalmente, la unidad Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y el apego a la legalidad (CDJ) evalúa aprendizajes asociados con el conocimiento y valoración de normas, leyes, instituciones y procedimientos democráticos, así como con la participación ciudadana, la defensa de derechos, la justicia, la transparencia y la responsabilidad pública. Incluye contenidos sobre democracia, voto, normas de convivencia, honestidad, legalidad y responsabilidad de las autoridades e instituciones frente al bienestar colectivo. En conjunto, esta dimensión busca aproximarse al desarrollo de capacidades cívicas orientadas a la vida democrática y al ejercicio responsable de la ciudadanía.

Tabla 5. Descriptor CDJ
Identificar mecanismos o procedimientos democráticos aplicables a una situación en la que se deba designar a un/a representante de la comunidad o de la escuela.
Identificar rasgos del Estado de derecho aplicables a una situación hipotética para resolver un conflicto de la vida escolar.
Reconocer una situación en la que los recursos se administran de manera honesta respecto de otras que no lo son.
Reconocer diversas consecuencias del abstencionismo electoral.
Identificar situaciones en las que se incumple o vulnera una característica constitutiva del voto democrático (universal, libre, secreto e informado).

Fuente: Elaboración propia con base en Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023

Estas tres unidades constituyen el andamiaje analítico de la evaluación y permiten observar qué aprendizajes cívicos fundamentales muestran fortalezas o requieren reforzamiento en distintos momentos de la trayectoria escolar, ofreciendo un referente útil para analizar la formación ciudadana desde una perspectiva curricular.

Con base en los descriptores anteriormente descritos, durante 2023 se aplicó la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética a estudiantes de educación básica. Los resultados, publicados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), se presentan organizados en niveles de prioridad alta, media y baja de acuerdo con el grado de dificultad observado en la apropiación de los aprendizajes evaluados. En este sentido, las prioridades altas corresponden a aquellos contenidos, habilidades o disposiciones que muestran menores niveles de consolidación en el alumnado y que, por tanto, requieren mayor atención pedagógica. Para efectos de este análisis, únicamente se presenta la tabla correspondiente a tercero de secundaria, por ser el nivel que guarda mayor cercanía con el grupo de edad considerado en la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI), particularmente el segmento de 15 a 17 años. Posteriormente, se recupera la interpretación elaborada por Mejoredu sobre los principales hallazgos en los aprendizajes evaluados y las áreas que se consideran prioritarias para reforzar en los procesos de formación ciudadana.

Tabla 6. Resultados 3° Secundaria Formación Cívica y Ética ⁴				
No.	P	Prioridad	Unidad	Descriptor
20	1.7	Alta	CDJ	Describir las consecuencias negativas al bienestar social que se pueden derivar de comportamientos deshonestos o ilegales, por parte de servidores públicos o representantes populares.
14	3.5	Alta	ICI	Distinguir situaciones que contribuyen a la equidad y otras situaciones que contribuyen a la igualdad.
5	3.5	Alta	ILD	Reconocer cuáles son las libertades fundamentales que están sustentadas en el marco jurídico nacional e internacional.
6	7.0	Alta	ICI	Reconocer acciones incluyentes y excluyentes en la comunidad.
17	7.0	Alta	CDJ	Identificar de entre un grupo de acciones, aquellas que las autoridades deben llevar a cabo en favor de la protección y defensa de los derechos humanos.
21	25.5	Alta	CDJ	Identificar las acciones que deben desplegar las instituciones electorales, la ciudadanía y medios de comunicación para contribuir a garantizar procesos electorales democráticos.
3	33.8	Alta	ILD	Seleccionar acciones colectivas para generar entornos protectores y redes de apoyo que contribuyan al cuidado de la salud física, mental y emocional.
16	33.8	Alta	ICI	Identificar características de la cultura de paz y la cultura de la violencia.

⁴ Para comprender mejor la tabla 6: No. corresponde al número de reactivo del instrumento, P es el puntaje obtenido en dicho reactivo. Debido al resultado, el reporte delimita qué nivel de prioridad de atención tiene el reactivo, así como la unidad a la que pertenece: Identidad personal, ejercicio de la libertad y derechos humanos (ILD), Interculturalidad y convivencia pacífica, inclusiva y con igualdad (ICI) y Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y el apego a la legalidad (CDJ).

Tabla 6. Resultados 3° Secundaria Formación Cívica y Ética⁴

No.	P	Prioridad	Unidad	Descriptor
4	33.8	Alta	ILD	Reconocer en eventos o situaciones de la vida diaria que la libertad es un derecho que se ejerce e implica tomar decisiones y asumir responsabilidades.
11	33.8	Alta	ICI	Identificar las dimensiones físicas, psíquicas y morales que conforman su integridad como un derecho.
8	42.5	Media	ILD	Distinguir el uso de las TIC en un caso que muestre la forma responsable de emplearlas para el bien común, el cuidado ambiental y el respeto de los derechos humanos.
18	42.5	Media	CDJ	Identificar las características de un gobierno democrático en comparación con otros (autoritario o dictatorial).
1	51.5	Media	ILD	Identificar instituciones y personas a quienes acudir ante la violencia de género, abuso sexual y trata de personas.
19	51.5	Media	CDJ	Identificar cuáles de las características de un gobierno democrático aplican para el caso de México.
22	51.5	Media	CDJ	Identificar las leyes que aseguran que los servidores públicos o representantes populares se desempeñen de acuerdo con la transparencia y la honestidad.
2	60.8	Baja	ILD	Identificar las capacidades que le permiten dirigir sus acciones y establecer relaciones basadas en el respeto a los derechos humanos.
9	60.8	Baja	ILD	Reconocer la participación de personas y grupos en acciones que defienden el respeto a la justicia y la igualdad.
15	69.7	Baja	ICI	Identificar estrategias para solucionar pacíficamente los conflictos en la familia, escuela y en la comunidad.

Tabla 6. Resultados 3° Secundaria Formación Cívica y Ética ⁴				
No.	P	Prioridad	Unidad	Descriptor
12	78.4	Baja	ICI	Identificar conductas naturalizadas que generan violencias de género.
10	78.4	Baja	ICI	Identificar acciones que las personas adolescentes pueden promover para la protección del planeta y otras que no promueven su protección.

Fuente: Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes en Formación Cívica y Ética 2022-2023

A nivel de tercer grado de secundaria, los contenidos clasificados como de alta prioridad en Formación Cívica y Ética analizados y procesados por Mejoraedu (2023) revelan una brecha relevante entre el conocimiento de principios democráticos y éticos y la capacidad de traducirlos en razonamientos cívicos, juicio moral aplicado y acción ciudadana contextualizada. De acuerdo al reporte, al finalizar la educación básica, una proporción importante del alumnado aún no consolida competencias fundamentales para comprender críticamente la convivencia democrática, el funcionamiento institucional y la protección integral de derechos en contextos cotidianos.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con las limitaciones para comprender las implicaciones sociales de la corrupción y de los comportamientos ilegales o deshonestos por parte de servidores públicos o representantes populares. La dificultad para describir las consecuencias negativas de estas conductas sugiere una comprensión todavía insuficiente de la relación entre legalidad, confianza institucional, bienestar colectivo y justicia distributiva. Las y los alumnos parecen reconocer normas o figuras de autoridad, pero no necesariamente logran establecer conexiones entre prácticas de corrupción y sus efectos sobre desigualdad, acceso a derechos, legitimidad institucional y cohesión social.

De igual forma, las dificultades para distinguir situaciones de la justicia social y de las medidas diferenciadas que buscan corregir desigualdades estructurales. Desde una perspectiva formativa, esto implica que parte del alumnado no logra discriminar entre trato idéntico y trato justo según contextos de vulnerabilidad, lo cual restringe la posibilidad de desarrollar juicios éticos sobre inclusión, discriminación y derechos diferenciados.

Otro conjunto de contenidos prioritarios remite al débil conocimiento de los derechos humanos y del marco jurídico que protege libertades fundamentales. Las dificultades para reconocer libertades sustentadas en marcos normativos nacionales e internacionales, así como para identificar obligaciones estatales orientadas a la defensa de derechos humanos, sugieren un aprendizaje todavía fragmentado sobre ciudadanía constitucional. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que el tránsito a la adolescencia tardía exige no sólo reconocer derechos en abstracto, sino comprender mecanismos institucionales de garantía, exigibilidad y protección. La limitada identificación de acciones que deben emprender autoridades para salvaguardar derechos parece indicar una ciudadanía en formación que todavía no consolida una noción operativa del Estado como garante de derechos.

En el ámbito de convivencia e inclusión, las dificultades para reconocer acciones incluyentes o excluyentes en la comunidad, distinguir entre cultura de paz y cultura de violencia, e identificar las dimensiones física, psíquica y moral de la integridad personal evidencian retos para traducir principios éticos en lectura social cotidiana. Esto sugiere que el alumnado aún enfrenta dificultades para interpretar relaciones de poder, discriminación, violencia simbólica o exclusión en escenarios concretos, así como para reconocer el cuidado integral de sí mismo y de los otros como parte del ejercicio de derechos. La persistencia de estas dificultades podría limitar el desarrollo de capacidades de convivencia democrática y resolución no violenta de conflictos.

Asimismo, los resultados muestran insuficiencias en la comprensión de la participación democrática y los procesos electorales, reflejadas en la dificultad para identificar las

responsabilidades de instituciones electorales, ciudadanía y medios de comunicación en la garantía de elecciones democráticas. Este hallazgo apunta a una apropiación parcial de los principios de participación cívica y deliberación pública, en la medida en que los estudiantes aún no logran articular el papel de distintos actores en la legitimidad democrática. De forma semejante, la dificultad para reconocer que la libertad implica decisiones y responsabilidades, o para seleccionar acciones colectivas orientadas a crear redes de apoyo para el bienestar físico, mental y emocional, indica que el ejercicio ciudadano todavía se percibe más como atributo individual que como práctica relacional y corresponsable.

En conjunto, estos resultados permiten interpretar que el principal desafío de la Formación Cívica y Ética en tercero de secundaria no radica únicamente en el conocimiento conceptual de normas, derechos o valores, sino en la consolidación de competencias para aplicar razonamientos éticos, comprender interdependencias sociales y ejercer ciudadanía crítica en situaciones concretas. Es por ello la necesidad de fortalecer experiencias educativas basadas en deliberación, análisis de casos, participación democrática, resolución colaborativa de conflictos y problematización de situaciones reales de justicia, inclusión y legalidad, con el propósito de favorecer aprendizajes cívicos transferibles a la vida pública y comunitaria.

Respecto a los aprendizajes de Formación Cívica y Ética en toda la secundaria (1° a 3°) Mejoraedu (2023) señala una concentración importante de contenidos que requieren intervención. En los tres grados de secundaria se identifican entre 10 y 14 contenidos de prioridad alta, lo que sugiere un patrón persistente de rezagos en aprendizajes cívicos y éticos fundamentales.

La unidad Identidad personal, ejercicio de la libertad y derechos humanos constituye el principal espacio de fortaleza relativa en secundaria, al registrar menos contenidos de alta prioridad en comparación con las otras dos unidades. Esto indica que el alumnado presenta bases más consolidadas en dimensiones vinculadas con identidad, derechos, libertad responsable y toma de decisiones personales.

En contraste, el principal foco de fortalecimiento se desplaza hacia Interculturalidad y convivencia pacífica, inclusiva y con igualdad, unidad que, desde el tránsito hacia secundaria y hasta tercer grado, concentra la mayor cantidad de aprendizajes considerados prioritarios. El informe señala que, aunque las y los estudiantes muestran capacidades para reconocer discriminación, violencia de género, cultura de paz y propuestas de convivencia respetuosa, aún requieren consolidar habilidades más complejas: participar activamente en comunidades inclusivas (presenciales y virtuales), dialogar y negociar conflictos, construir acuerdos, reconocer la diversidad, desmontar estereotipos y analizar el conflicto como parte de la convivencia humana para transformarlo positivamente.

Asimismo, la unidad Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y el apego a la legalidad aparece como un ámbito especialmente sensible en secundaria. Aunque las y los alumnos cuentan con nociones iniciales sobre justicia, normas y derechos, el informe enfatiza que debe fortalecer su capacidad para analizar críticamente normas de convivencia desde principios éticos, comprender la función de las leyes en la protección de derechos humanos y distinguir prácticas de administración honesta de recursos frente a actos de corrupción o arbitrariedad. También se subraya la necesidad de promover experiencias de participación democrática, exigencia de justicia e imparcialidad, resolución de conflictos con base en derechos humanos y comprensión del papel del Estado como garante de éstos. Hacia el final de la secundaria se espera, además, una comprensión más compleja de procesos electorales, participación ciudadana e instituciones democráticas.

La secundaria muestra una transición desde aprendizajes cívico-éticos de reconocimiento y sensibilización hacia competencias de deliberación, convivencia democrática y ciudadanía crítica que todavía no se encuentran plenamente consolidadas, especialmente en dimensiones de convivencia intercultural, resolución de conflictos, legalidad y participación democrática. Los MAP sugieren que las intervenciones didácticas deberían privilegiar enfoques integrales tales

como aprendizaje dialógico, participación, resolución no violenta de conflictos y trabajo colaborativo, antes que estrategias fragmentadas por contenido aislado.

4.3 Análisis comparativo

Es necesario contrastar los hallazgos empíricos de la dimensión subjetiva y conductual de la población adolescente en la ENCUCI 2020 con el estado de sus aprendizajes escolares formales en la materia con los resultados de la evaluación de Mejoredu durante el 2023. Este ejercicio analítico no pretende establecer un vínculo de causalidad lineal; como se delimitó en el marco conceptual, la cultura cívica se nutre de diversos espacios de socialización como la familia y los entornos digitales, pero sí permite examinar la correspondencia entre el mandato constitucional de la educación democrática, lo aprendido y las disposiciones efectivamente internalizadas por las y los adolescentes.

Al cruzar ambas dimensiones, emergen similitudes sugerentes que evidencian fortalezas estructurales, así como profundas divergencias que configuran las principales brechas formativas de la ciudadanía en construcción.

La principal similitud transversal entre los resultados de la ENCUCI y la evaluación de Mejoredu radica en la consolidación de una fase inicial de reconocimiento y sensibilización en torno a los valores democráticos. Conceptualmente, los datos reflejan que el sistema educativo y la socialización primaria han sido eficaces en inculcar en las y los adolescentes la noción formal de la democracia y los derechos humanos en un plano abstracto.

En la sección sobre los resultados de la ENCUCI se observó que la población de 15 a 17 años manifiesta saber o haber escuchado qué es la democracia y muestra una valoración de esta significativamente superior o más optimista que el promedio de la población adulta. De manera homóloga, la sección de formación cívica y ética revela que las mayores dificultades evaluadas no se encuentran en la identificación conceptual de normas, autoridades o valores cívicos, sino en su operación práctica. Existe, por lo tanto, una base cognitiva compartida: la adolescencia mexicana reconoce el marco normativo de la vida pública y asigna legitimidad discursiva al orden democrático.

Asimismo, se observa una convergencia en la reconfiguración y ampliación de los repertorios de participación. Mientras la ENCUCI reporta que las y los adolescentes cuestionan el voto como la única vía para incidir y muestran apertura hacia el activismo comunitario o digital, el diseño curricular de secundaria analizado a través de los aprendizajes clave, empuja precisamente hacia la promoción de espacios de participación y el codiseño de proyectos colectivos. Ambas secciones constatan que la ciudadanía adolescente concibe su agencia más allá de los mecanismos electorales tradicionales.

Las divergencias más críticas aparecen cuando se analiza la transición del conocimiento abstracto al razonamiento ético aplicado y la comprensión del Estado. Aquí es donde se hace evidente la desconexión entre el objetivo formativo y la realidad empírica.

La sección de la ENCUCI expone que las y los adolescentes mantienen actitudes ambivalentes hacia la legalidad y muestran altos niveles de desafección política, con una percepción normalizada de la distancia institucional (seis de cada diez sienten que al gobierno no le interesa su opinión). Esta disposición subjetiva se corresponde directamente con la brecha identificada en la sección donde Mejoredu clasifica como de "alta prioridad" la falta de consolidación del alumnado para evaluar críticamente las consecuencias sociales de la corrupción y las conductas deshonestas de los servidores públicos.

En la cultura cívica se observa una alta sensibilidad declarativa hacia la tolerancia y el respeto a las diferencias. Sin embargo, la evaluación diagnóstica escolar revela que una proporción importante de estudiantes de tercer grado de secundaria experimenta serias dificultades para discriminar entre un "trato idéntico" y un "trato justo" mediante medidas diferenciadas para corregir desigualdades estructurales. Es decir, la noción de igualdad se procesa desde una matriz simplista de simetría formal, limitando el desarrollo de un juicio crítico robusto sobre la equidad y la inclusión de grupos históricamente vulnerables.

Quizás la brecha más preocupante se halla en la operatividad de los derechos humanos. Conceptualmente, el marco constitucional define al Estado mexicano como el garante último de estos derechos. No obstante, el diagnóstico escolar arroja que los alumnos poseen un conocimiento fragmentado sobre la ciudadanía constitucional, mostrando serias limitaciones para identificar las obligaciones específicas que tienen las autoridades para salvaguardar y proteger dichas libertades.

Al ligar esto con la ENCUCI, se comprende por qué la experiencia de ciudadanía en la adolescencia temprana tiende a percibirse predominantemente desde la lógica del acceso y el reconocimiento individual ("tengo derecho a opinar"), pero carece de las herramientas analíticas para articular la exigibilidad colectiva, la rendición de cuentas y la corresponsabilidad cívica frente a las instituciones democráticas.

Al contrastar ambas dimensiones, es posible concluir que la educación democrática en México ha avanzado sustantivamente en su dimensión de instrucción cívica conceptual, pero enfrenta su mayor desafío en la dimensión de subjetivación política y vivencia democrática Dewey (1995) y Biesta (2016). Las y los adolescentes acumulan nociones informativas sobre la democracia, pero el entorno relacional, marcado por estructuras escolares frecuentemente

verticales y un contexto social donde la corrupción y la impunidad están normalizadas, frena la consolidación de competencias cívicas.

La ciudadanía de niñas, niños y adolescentes permanece en un estado de transición crítica: transita con éxito del reconocimiento abstracto de sus derechos hacia el deseo de participación, pero se topa con conocimientos no consolidados y poca práctica para comprender las relaciones de poder, operar los mecanismos de exigibilidad institucional y concebir la legalidad como el pilar fundamental del bienestar colectivo. Estas brechas constituyen las ventanas de oportunidad prioritarias para el rediseño de las intervenciones didácticas y las políticas públicas de formación ciudadana temprana en el país.

Así mismo, los resultados de la ENCUCI ofrecen orientaciones particularmente relevantes para el fortalecimiento de la asignatura de Formación Cívica y Ética y, en general, para enseñar la democracia.

En primer lugar, los hallazgos muestran que la formación ciudadana no puede reducirse a transmisión de contenidos conceptuales sobre instituciones políticas o normas jurídicas. La cultura cívica se construye principalmente mediante experiencias concretas de participación, reconocimiento, convivencia y pertenencia. Por ello, la enseñanza de Formación Cívica y Ética debería fortalecer componentes experienciales y prácticos donde niñas, niños y adolescentes participen activamente en procesos deliberativos, resolución colectiva de problemas y toma de decisiones escolares.

En segundo lugar, los resultados muestran debilidades importantes en la comprensión conceptual de ciudadanía y democracia. Aunque muchas personas reconocen ambos términos, existen niveles bajos de apropiación sustantiva de sus significados. Esto implica la necesidad de fortalecer:

- Comprensión crítica de los derechos humanos.
- Nociones de ciudadanía progresiva.
- Funcionamiento institucional democrático.
- Pensamiento crítico frente a desinformación.
- Deliberación pública.
- Mecanismos de participación ciudadana.
- Cultura de legalidad.
- Transparencia y rendición de cuentas.

Asimismo, el peso creciente de los entornos digitales obliga a incorporar de manera explícita alfabetización mediática y digital crítica. La escuela ya no es el único espacio de socialización política; niñas, niños y adolescentes construyen opiniones públicas en plataformas digitales donde circulan simultáneamente información, desinformación, discursos de odio y contenidos polarizantes.

Otro hallazgo central es la importancia de trabajar la democracia como experiencia cotidiana y no únicamente en abstracto. La convivencia escolar, la escucha activa, la inclusión, el trato digno, la participación en decisiones escolares y la gestión democrática de conflictos constituyen experiencias fundamentales para consolidar valores democráticos.

5. Conclusiones

5.1 Comprobación de hipótesis

Fue planteado que la población de 15 a 17 años presentaría un perfil diferenciado respecto al promedio nacional en dimensiones como el conocimiento cívico, participación, comprensión de las instituciones. Asimismo, fue planteado que los patrones observados en la cultura cívica podrían guardar alguna relación entre los resultados de aprendizaje en formación cívica y ética.

Se considera que la hipótesis está parcialmente respaldada por los resultados analizados a lo largo de este estudio pues permiten identificar que las y los adolescentes de 15 a 17 años presentan, en términos generales, disposiciones cívicas más favorables que el promedio nacional en múltiples dimensiones de la cultura democrática como el asociacionismo, confianza en las instituciones y percepción de legalidad. Aunque persisten tensiones, ambivalencias y limitaciones importantes, especialmente en conocimientos, la adolescencia aparece como una etapa particularmente receptiva para la formación ciudadana, caracterizada por mayores niveles de confianza institucional, mayor disposición asociativa, mayor sensibilidad frente a la discriminación y percepciones relativamente más positivas sobre la capacidad de incidencia y el funcionamiento de las normas.

5.2 Principales hallazgos

Las diferencias observadas entre el promedio nacional y el grupo de 15 a 17 años son especialmente relevantes porque muestran que muchas actitudes cívicas tienden a modificarse conforme avanza el ciclo de vida. En distintos indicadores se aprecia que la población adulta manifiesta mayores niveles de desconfianza institucional, menor percepción de eficacia política, visiones más críticas sobre la legalidad y menor apertura hacia ciertas formas de participación

colectiva. Esto sugiere que parte del deterioro de la confianza democrática y del involucramiento cívico no se origina necesariamente en la adolescencia, sino que se consolida progresivamente mediante experiencias acumuladas de exclusión, corrupción, impunidad, distancia institucional o falta de respuesta gubernamental. En este sentido, los datos demuestran que la cultura cívica en México no comienza con la mayoría de edad ni con el ejercicio formal del voto; sus bases se construyen desde la niñez y la adolescencia mediante experiencias cotidianas de convivencia, reconocimiento, participación y relación con las instituciones.

La adolescencia emerge así como una etapa profundamente estratégica porque en ella convergen procesos de identidad, ampliación de la autonomía, desarrollo moral, construcción de pertenencia y formación política. En este periodo todavía existen expectativas relativamente abiertas hacia la democracia, la participación y las instituciones. Sin embargo, también comienzan a incorporarse percepciones críticas derivadas del contexto social mexicano, particularmente en torno a la corrupción, la inseguridad, la discriminación y la distancia institucional.

Sin embargo, los resultados también muestran importantes contradicciones y fragilidades. Aunque las y los adolescentes expresan alta adhesión a la democracia, también muestran apertura hacia formas autoritarias o militarizadas de gobierno. Si bien presentan mayores niveles de confianza institucional, mantienen percepciones críticas sobre la corrupción y la receptividad gubernamental. Participan ampliamente en espacios asociativos cotidianos, pero su incorporación a mecanismos formales de participación ciudadana sigue siendo muy limitada. Estas tensiones reflejan que la cultura cívica en niñas, niños y adolescentes no es homogénea ni plenamente consolidada, sino un proceso en formación donde coexisten disposiciones democráticas, aprendizajes normativos y narrativas autoritarias presentes en el contexto social mexicano.

El análisis pudo ayudar en la identificación de perfiles cívicos diferenciados al interior de este grupo poblacional. El análisis demuestra que la cultura cívica de las y los adolescentes no es homogénea; por el contrario, se encuentra fuertemente condicionada por variables

sociodemográficas y de contexto. Factores como el nivel socioeconómico de las familias, el tipo de sostenimiento de las escuelas (públicas o privadas, urbanas o rurales) y el acceso a entornos digitales configuran distintas sub-ciudadanías en construcción. Aquellos perfiles ubicados en contextos de mayor vulnerabilidad social o marginación pedagógica no sólo enfrentan mayores brechas en el logro cognitivo formal evaluado por Mejoredu, sino que también internalizan de manera más temprana una visión escéptica o desinteresada de la legalidad y las instituciones. Reconocer la existencia de estos perfiles específicos es un paso indispensable para evitar generalizaciones normativas sobre la niñez, adolescencia y las juventudes.

Un perfil adolescente sobre su cultura cívica está caracterizado por los siguientes rasgos:

- Fuerte sentido de pertenencia nacional y reconocimiento identitario colectivo.
- Mayor confianza interpersonal en círculos cercanos y confianza institucional relativamente más alta que el promedio nacional.
- Alta participación en espacios asociativos vinculados con la escuela, el deporte, la cultura y la religión.
- Sensibilidad significativa frente a experiencias de discriminación, particularmente aquellas relacionadas con el cuerpo, la apariencia y la pertenencia social.
- Interés moderado por los asuntos públicos, aunque todavía mediado por experiencias cotidianas y entornos inmediatos.
- Comprensión de la ciudadanía más asociada al reconocimiento de derechos que al cumplimiento de obligaciones.
- Percepción relativamente más favorable de la legalidad y de la capacidad de incidencia política.
- Socialización política crecientemente mediada por entornos digitales y redes sociales.
- Presencia simultánea de adhesión democrática y aceptación parcial de alternativas autoritarias asociadas con orden, eficacia o seguridad.
- Baja participación en mecanismos formales de incidencia pública, pese a disposiciones favorables hacia la vida colectiva.

En conjunto, este perfil muestra que las y los adolescentes no son políticamente indiferentes ni cívicamente pasivos. Por el contrario, participan, observan críticamente su entorno, construyen valores normativos y elaboran imaginarios sobre el tipo de sociedad en la que desean vivir. No obstante, gran parte de estas disposiciones todavía dependen de procesos de acompañamiento institucional, reconocimiento y oportunidades reales de participación.

Aunque la ENCUCI no incorpora información directa de niñas y niños, los resultados permiten inferir algunos elementos relevantes sobre la construcción temprana de cultura cívica. Los hallazgos sugieren que muchos componentes centrales de la cultura democrática comienzan a configurarse desde edades tempranas mediante procesos de socialización familiar, escolar y comunitaria. El fuerte sentido de pertenencia nacional, la confianza en figuras de autoridad, las nociones iniciales de justicia y reglas, así como la importancia otorgada a los derechos, probablemente tienen origen en experiencias desarrolladas durante la niñez.

La información permite inferir que niñas y niños construirían inicialmente su relación con la ciudadanía desde:

- Su reconocimiento como sujetos de derechos.
- La necesidad de pertenencia y aceptación social.
- La experiencia cotidiana de reglas, autoridad y convivencia.
- La observación de prácticas de justicia o injusticia en entornos cercanos.
- La participación en dinámicas escolares, recreativas y familiares.
- La búsqueda de escucha, reconocimiento y consideración de su voz.
- Iniciar en procesos asociativos como deportivos o culturales.

Asimismo, puede inferirse que la niñez constituye una etapa particularmente sensible para el aprendizaje democrático cotidiano. Las experiencias tempranas de inclusión, escucha, participación y resolución no violenta de conflictos probablemente influyen de manera decisiva en la construcción posterior de confianza, eficacia política y disposición participativa.

En sentido contrario, contextos caracterizados por autoritarismo, discriminación, violencia o exclusión pueden favorecer la normalización de relaciones jerárquicas poco democráticas y limitar el desarrollo posterior de capacidades ciudadanas.

5.3 Recomendaciones para las acciones públicas y nuevas líneas de investigación

Precisamente, la existencia de estas brechas y perfiles diferenciados abre una ventana de oportunidad crítica para el diseño de políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia en temas cívicos. Los hallazgos de este trabajo evidencian que el Estado mexicano no puede seguir postergando las estrategias de socialización política formal hasta la obtención de la credencial para votar.

Una de las limitantes de este artículo es el uso de fuentes secundarias, distintas entre sí, con temporalidades diferentes, pero que abordan un mismo problema: el desarrollo de la ciudadanía a tempranas edades, desde lo que se construye en la socialización política en la familia, las amistades y la comunidad, pero también con lo que se aprende en la educación formal. La limitante no sólo es por una selección de estos instrumentos, es porque estos mismos no se parecen, pero deberían en buena medida ser espejo. Ese es justo un problema a resolver para la formación de ciudadanía, alinear lo que se enseña con lo que se quiere observar como actitudes, conocimientos y disposiciones cívicas. Por ello, las políticas gubernamentales de formación democrática a las niñas, niños y adolescentes deben incorporar una sólida dimensión ciudadana transversal, única, coordinando los esfuerzos del sistema educativo nacional con los organismos electorales en una alineación entre los contenidos que se aprenden con las manifestaciones en la cultura cívica y, establecer en conjunto, una línea base. Al final, este esfuerzo impactará en

generaciones de personas adultas participativas e interesadas en la vida pública de su comunidad, estado y la nación.

Es en este cruce de realidades donde adquiere centralidad el papel de la Formación Cívica y Ética escolarizada. Al contrastar las disposiciones cívicas con el logro cognitivo formal, se evidencia que el sistema educativo ha tenido éxito en una fase inicial de reconocimiento y sensibilización: las y los estudiantes identifican los derechos, las normas y las estructuras del Estado. No obstante, el gran reto de la formación de los planes y programas actuales radica en trascender la mera apropiación conceptual para desarrollar capacidades aplicadas de juicio ético, deliberación y comprensión sistémica. Como recomendación es fundamental que lo que se aprende conceptualmente tenga una aplicación en la práctica educativa a través de mecanismos de participación que involucren a las niñas niños y adolescentes en la vida escolar y decisiones en torno a ella: la escuela debe ser el principal laboratorio de la democracia que preparen a las responsabilidades del ciudadano/a. Por ello, mecanismos de participación como consejos estudiantiles para explorar la representatividad, votar por decisiones que afectan a todas y todos (por ejemplo, las necesidades de infraestructura de la escuela cuyo principal usuario es el alumnado, no los padres de familia), crear clubes con intereses para fortalecer el asociacionismo, conforme se desarrollen sus capacidades implementar actividades de altruismo y de resolución de conflictos.

Por su parte, se sugiere volver a realizar la ENCUCI, pero con dos adiciones importantes: primero, así como en la Consulta infantil y juvenil (CIJ) del Instituto Nacional Electoral (INE) participan niñas y niños, no hay razón para no incluirlos en esta encuesta desde los 10 años de edad; es decir, incluir el rango de edad de 10 a 14 años. De tal forma, que desde el punto de vista de niveles educativos junto con el rango de 15 a 17 años ya establecido, con este nuevo se abarcaría prácticamente la mitad de la educación básica con niñas y niños en el final de primaria alta y en toda secundaria, así como el nivel medio superior. Segundo, es necesario incluirles en los módulos y preguntas relativas a participación, ajustando las preguntas a experiencias como la propia CIJ. Para el propósito de este análisis exploratorio, sorprendió que no hayan sido consideradas las personas de 15 a 17 años en las preguntas.

Es menester como política pública atender las preferencias por formas autoritarias o militarizadas de gobierno en adolescentes. Por ello, fortalecer la cultura cívica desde la niñez y la adolescencia representa una inversión democrática de largo plazo. No sólo implica formar futuras personas votantes, sino construir generaciones capaces de vivir la democracia al participar, deliberar, exigir derechos, reconocer diferencias, colaborar colectivamente y sostener relaciones democráticas en la vida cotidiana. Reorientar este esfuerzo exige repensar el sentido de la educación democrática. Esta no puede limitarse a la transmisión de contenidos, al diseño de currículos en abstracto o experiencias de participación aisladas y sin impacto real en acciones públicas; debe configurarse como un modelo vivo en coordinación interinstitucional que provea conocimientos y espacios de participación real, diálogo horizontal y resolución pacífica de conflictos dentro y fuera de las aulas.

Si el objetivo es revertir la erosión cívica que tradicionalmente acompaña a la adultez como lo demuestra en varios indicadores la ENCUCI 2020, resulta importante asumir que en México a las niñas, niños y adolescentes se les enseña la democracia como una materia que se aprueba, pero falta mucho más como una experiencia que se vive. Por ello, una última sugerencia en política pública es implementar mecanismos públicos de participación para este grupo de población en el orden municipal. Es clave que sean municipales porque es el territorio directo donde viven las niñas, niños y adolescentes; pero en especial es una obligación que sea el municipio, conforme al artículo 138 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes quien garantizará la participación de diversos sectores, incluidos las niñas, niños y adolescentes. Los mecanismos deben ser consultas primordialmente que sirvan a la acción pública y sea de interés o donde la niñez y adolescencia sea la usuaria y beneficiaria principal. Mecanismos como foros donde les incluyan a opinar para programas municipales, encuestas y grupos de enfoque para conocer puntos de vista o evaluar servicios, presupuestos participativos para escuelas y otros espacios públicos, buzones para solicitudes a la presidencia municipal, entre otros. Además de que puedan expresar sus opiniones, el municipio puede reforzar programas que fortalezcan el trabajo en equipo, la comunicación, la organización, la ayuda mutua en organizaciones o asociaciones tales como deportivas, estudiantiles, culturales, ambientales, artísticas, entre otras. Finalmente, el altruismo es bajo en este grupo de edad, por un lado porque las opciones ofrecidas implican el uso de recursos

económicos o es entendido el altruismo como donación en especie. Lo que las adolescencias puedan invertir es su tiempo y talentos a través de actividades adecuadas para practicar el altruismo y la solidaridad, las cuales idealmente deberían ser intergeneracional: clubes de actividades recreativas o de mentoría académica para niñas y niños, alfabetización digital para adultos mayores, rescate y atención de animales, limpia y reforestación, como algunos ejemplos.

Bibliografía

Aboud, F. E. (2008). *A social-cognitive developmental theory of prejudice*. Wiley-Blackwell.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.

Alvarado, SV, Ospina, HF, Luna, MT (2007) “Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos” en Vasco, E., Alvarado, SV, Echevarría, V. & Botero, P. (2007) *Justicia, moral y subjetividad política en niñas, niños y adolescentes*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) y Universidad de Manizales.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Benedicto, J., & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud <https://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/la-construccion-de-una-ciudadania-activa-entre-los-jovenes>

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Biesta, G. (2016). *Aprender democracia en la escuela y en la sociedad: Educación, aprendizaje permanente y política de la ciudadanía*. Morata.

Bigler, R. S., y Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.

Bowlby, J. (1972) *Cuidado maternal y amor*, Fondo de Cultura Económica.

Cámara de Diputados (2014), *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology nursing forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>

Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). *Education for strategic environmental behavior*. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452.

Checkoway, B. & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894–1899. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005>

Checkoway, B. (2011). *What is youth participation?* *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022–2023: Informe de resultados*. <https://www.mejoredu.gob.mx>

Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general núm. 12 (2009): El derecho del niño a ser escuchado* (CRC/C/GC/12). Naciones Unidas.

Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación general núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia* (CRC/C/GC/20). Naciones Unidas.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos CPEUM (1917/última reforma 2024).. Diario Oficial de la Federación, México.

Corona, Y. & Linares, M.E. (2007), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, México, UAM, Children International Research Network.

Corona, Y &. Gaál, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universitat de Valencia.

Corona Y.& Morfin, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana; UNICEF; COMEXANI; Ayuda en Acción México. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes.pdf>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.

Dalton, R. J. (2015). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics* (2nd ed.). CQ Press.

Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. Free Press.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Easton, D. (1975). *A re-assessment of the concept of political support*. *British Journal of Political Science*, 5(4), 435-457.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development*. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3). Wiley.

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 485–495. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.002>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Flanagan, C. A., y Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179.

Flanagan, C. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the young*. Harvard University Press.

Flores Dávila, J. I., & Somuano Ventura, M. F. (2015). *La socialización política de los niños en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6894/18.pdf>

Guevara Niebla, G. (2016). *Democracia y educación* (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática No. 16). Instituto Nacional Electoral.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Paidós.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).

Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.

Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Aldine.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Inclán Oseguera, S., & León Rojo, M. A. (2022). *La importancia de la educación cívica y el tema de la democracia en los libros de texto gratuitos en México, 1959-2018*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), 263–284. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42175254010>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020: Marco conceptual*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198596.pdf

Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2015). Youth, new media, and the rise of participatory politics. In D. Allen & J. S. Light (Eds.), *From voice to influence*. University of Chicago Press.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). *Origins and development of morality*. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Wiley.

Killen, M., y Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley-Blackwell.

Knight, R. (2021). *Why don't we just... take children's views more seriously?* Big Issue North <https://www.bigissuenorth.com/comment/2021/08/why-dont-we-just-take-childrens-views-more-seriously/#close>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lansdown, G. (2001). Promoting children's participation in democratic decision-making. UNICEF.

Liebel, M. (2007). *Paternalism, Participation and Children's Protagonism*. *Children, Youth and Environments* 17(2), 56-73. <https://dx.doi.org/10.1353/cye.2007.0099>

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303.

Marín, Á. M. O. (2016). La cultura política de la juventud en México según la ENCUP 2012. Condiciones para mejorar la democracia. *Espacios públicos*, 19(45), 21-36.

Matthews, T., & Howell, F. M. (2006). *Promoting civic culture: The transmission of civic involvement from parent to child*. *Sociological Focus*, 39

Mendieta, A. Estrada, JL. (2023). Democracia y cultura política en México: la opinión de los jóvenes con base en la ENCUCI, 2020. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e566. Epub 06 de mayo de 2024. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1687>

Meza, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, (21), 71–83.
<https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34907/36609>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2024). *Escuelas democráticas para una sociedad más democrática*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.

Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.

Quintelier, E., & Vissers, S. (2008). *The effect of internet use on political participation*. *Social Science Computer Review*, 26(4), 411–427.

Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Paidós.

Rutland, A., y Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 367-372.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programa Sintético de la Fase 6*. Gobierno de México https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes SIPINNA (2016). *Lineamientos para la participación de niñas, niños y adolescentes* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/141421/Anexo_2_Lineamientos_para_Participacion_de_NNA-SSO_SIPINNA.pdf

Smetana, J. G. (2013). *Moral development: The social domain theory view*. Psychology Press.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press.

Tyler, T. R. (2006). *Why people obey the law*. Princeton University Press.

UNESCO. (2019). *Global framework on media and information literacy*. UNESCO Publishing.

UNICEF Chile (2025). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile - SITAN 2025*.
<https://www.unicef.org/chile/media/13176/file/SITAN%202025.pdf>

UNICEF Office of Research – Innocenti. (2025). *Exploring civic education*.
<https://www.unicef.org/innocenti/exploring-civic-education>

Vasco, E., Echevarría, V. & Botero, P. (2007) “Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos” en Vasco, E., Alvarado, SV, Echevarría, V. & Botero, P. (2007) *Justicia, moral y subjetividad política en niñas, niños y adolescentes*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) y Universidad de Manizales.

Vázquez Bautista, J. J. V. (2022). *La Educación democrática en México: Una revisión a las tres últimas reformas educativas y su impacto en el sistema*. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 21-31.

Wentzel, K. R. (2015). *Prosocial behavior and schooling*. En *Handbook of prosocial behavior*. Oxford University Press.

Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa

Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós

Wray-Lake, L., & Abrams, L. S. (2020). *Pathways to civic engagement in emerging adulthood*. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 63–85.

Young-Bruehl, E. (1996). *The anatomy of prejudices*. Harvard University Press.

Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. University of Chicago Press.

Zaff, J. F., Boyd, M. J., Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). *Active and engaged citizenship*. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 736–750.